

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

VALERIA MARIA LIMA CAMPOS

**ABORDAGEM DE CONTEÚDOS CULTURAIS E DESENVOLVIMENTO
DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS ESTADUIAS DE ARACAJU/SE**

São Cristóvão

2014

VALERIA MARIA LIMA CAMPOS

**ABORDAGEM DE CONTEÚDOS CULTURAIS E DESENVOLVIMENTO
DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS ESTADUIAS DE ARACAJU/SE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Letras da Universidade Federal de Sergipe, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana.

São Cristóvão

2014

VALERIA MARIA LIMA CAMPOS

**ABORDAGEM DE CONTEÚDOS CULTURAIS E DESENVOLVIMENTO
DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM
ESCOLAS ESTADUIAS DE ARACAJU/SE**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Letras da Universidade
Federal de Sergipe, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana
DLES/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Dario Fred Pagel
DLES/Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra
DLEV/Universidade Federal de Sergipe

Para o meu pai, Walter Carlos Dantas Campos, eternamente presente.

“A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”

Laraia

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar os conteúdos culturais nas aulas de Língua Espanhola em escolas do ensino básico da rede estadual de Aracaju, Sergipe. A pesquisa é de cunho qualitativo e os instrumentos utilizados para o desenvolvimento do trabalho foram o livro didático, o planejamento anual da disciplina e as aulas ministradas. Na atual conjuntura, de acordo com os documentos elaborados pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações para o Ensino Médio, e da mudança no panorama didático no ensino de línguas, com a abordagem comunicativa, além do multiculturalismo em que a sociedade está inserida, faz-se necessário que a interculturalidade faça parte do programa dessa disciplina. Sendo assim, decidimos verificar como os conteúdos culturais são abordados nas aulas de espanhol e, conseqüentemente, perceber as implicações que esse tipo de abordagem tem no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Interculturalidade. Abordagem comunicativa. Conteúdos culturais.

RÉSUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar los contenidos culturales en las clases de Lengua Española en escuelas de la enseñanza media de Aracaju, Sergipe. La investigación es cualitativa y las técnicas instrumentales utilizadas para el desarrollo del trabajo fueron el análisis del libro didáctico, el plan anual de la asignatura y las clases impartidas. En la actualidad, de acuerdo con los documentos elaborados por el Ministerio de Educación, como los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, y de los cambios en el panorama didáctico en la enseñanza de lenguas, con el abordaje comunicativo, además del multiculturalismo en el cual la sociedad está inserta, se hace necesario que la interculturalidad pase a formar parte del programa de esa asignatura. Por lo tanto, decidimos verificar cómo los contenidos culturales son abordados en las clases de español y, en consecuencia percibir las implicaciones que ese tipo de abordaje tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Multiculturalismo. Interculturalidad. Abordaje Comunicativo. Contenidos culturales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 9	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
FIGURA 2: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG.11	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
FIGURA 3: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 51	67
FIGURA 4: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 52	68
FIGURA 5: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 53	69
FIGURA 6: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 78.....	70
FIGURA 7: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 79	71
FIGURA 8: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 135	72
FIGURA 9: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 1, PÁG. 149.	73
FIGURA 10: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 15.	74
FIGURA 11: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 37	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
FIGURA 12: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 66.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
FIGURA 13: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 121.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7
FIGURA 14: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 122.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.8
FIGURA 15: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 7.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9
FIGURA 16: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 21.	80
FIGURA 17: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 90.	81
FIGURA 18: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 94.	82
FIGURA 19: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 95.....	83
FIGURA 20: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 106.	84
FIGURA 21: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 119.	85
FIGURA 22: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 142.	86
FIGURA 23: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 3, PÁG. 65.	87
FIGURA 24: TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO SÍNTESES, VOLUME 2, PÁG. 25.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.8

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1 A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	16
1.1 SOBRE A CULTURA.....	17
1.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE	19
1.3 MULTICULTURALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	23
1.4 A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	25
2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E SUAS METODOLOGIAS ..	40
2.1 O ENSINO DO ESPANHOL NO CONTEXTO NACIONAL	40
2.2 O ENSINO DO ESPANHOL EM SERGIPE	43
2.3 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	45
2.3.1 <i>Método Tradicional</i>	46
2.3.2 <i>Método Direto</i>	47
2.3.3 <i>Método Audiolingual</i>	48
2.3.4 <i>Método Audiovisual</i>	49
2.3.5 <i>Abordagem Comunicativa</i>	50
2.3.6 <i>Abordagem por tarefas</i>	53
3 METODOLOGIA E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS	55
3.1 METODOLOGIA	55
3.2 ANÁLISE E RESULTADOS	59
3.2.1 <i>Dos conteúdos no livro didático</i>	59
3.2.2 <i>Do Planejamento</i>	87
3.2.3 <i>Das aulas</i>	91
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola está cada vez mais conquistando seu espaço na sociedade brasileira, principalmente depois do advento do MERCOSUL, visto que propiciou um maior vínculo entre o Brasil e alguns países da América do Sul, cuja língua oficial é o Espanhol. Assim, o mercado de trabalho passou a exigir um conhecimento mais profundo do idioma que vai além do famoso “portunhol”, pois é dominando a língua que se exerce, com plenitude, a participação social e, por meio dela, o homem se comunica. Porém, para essa comunicação ser efetiva é necessário o conhecimento do idioma que nos propomos a falar, neste caso o espanhol. A Língua Espanhola passou a ter, pois, grande importância em nosso país, devido, em parte, à quantidade de negócios feitos entre o Brasil e os demais países que compõem essa aliança, sendo necessário formar cidadãos que sejam capazes de usar as ferramentas do idioma, de maneira mais eficaz, no contexto globalizado atual.

Porém, apesar do incentivo advindo de legislação específica, da oferta de cursos de licenciatura em Letras Espanhol, o resultado não é muito empolgante, pois os alunos do ensino regular, a exemplo do que ocorria anos atrás com outras línguas como o francês e o inglês, saem da escola sem saber fazer uso da língua espanhola. À raiz dessa primeira constatação, seguem as seguintes perguntas: que problemas ocorrem com o ensino de espanhol em Sergipe? Por que os alunos entram e saem da escola sem o domínio ativo da língua?

Exemplo disso foram as recentes notícias na mídia virtual acerca da falta de conhecimento de uma língua estrangeira entre os alunos inscritos no programa do Ministério da Educação denominado Ciências sem Fronteiras. O programa, que proporciona o intercâmbio de alunos brasileiros com universidades estrangeiras por um período que varia de um a dois anos, acabou expondo um fato já conhecido e bastante discutido da realidade brasileira, que é a falta de domínio, por parte dos estudantes, de um idioma estrangeiro. Os universitários que demandaram uma vaga no programa, em sua maioria, escolheram Portugal, visto que não

tinham domínio de nenhum outro idioma que não o materno. Vários foram os meios de comunicação que expuseram o fato¹.

Segundo Santos (2011, p.9), a prática do ensino de língua estrangeira se restringe a uma prática em que o ensino da língua se reduz ao estudo da gramática, com memorização de regras. O autor acrescenta, ainda, que o aluno sai da escola com um acervo “caótico, disperso, fragmentado de vocábulos, regras gramaticais, memorização de alguns chavões e incompetente para utilizar, com autonomia e espírito criativo, a nova ferramenta”.

Mesmo depois da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, podemos constatar que o ensino de línguas continua no mesmo patamar em que se encontrava antes da elaboração desses documentos. Onde está a falha? Pois, há pelo menos uma década, propõem-se uma mudança de comportamento na abordagem do ensino de idiomas no país. Nas universidades, nas aulas de metodologia de ensino de espanhol, é dada ênfase à abordagem comunicativa. Então, por que os alunos não conseguem se expressar competentemente em língua espanhola? Como melhorar a comunicabilidade dos alunos se muitos professores insistem no ensino tradicional, ultrapassado, visto que não atende às necessidades social, mercadológica, entre outras? Por que continuar ensinando a Língua Espanhola a partir de exercícios para a fixação da nomenclatura, se Possenti (*apud* GERALDI, 1997, p. 38)² e muitos outros estudiosos da língua já constataram que “O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”? Ainda hoje, mesmo depois das orientações dos PCNs, da reformulação dos livros didáticos, os professores simpáticos a essas mudanças sentem-se impotentes sobre a escolha do que se deve ensinar, já que o que existem são propostas; não havendo ainda uma inovação na sistematização dos “novos” conteúdos de língua espanhola que venham a substituir os “velhos”.

O ensino da gramática é extremamente importante, visto que esta é fundamental para a correta produção do enunciado mas, ao mesmo tempo, é necessário que se abra espaço para o trabalho com outras habilidades e competências, como a comunicativa, dando ao aluno a oportunidade de interagir com outras culturas através da diversidade textual, filmes e outros recursos utilizados.

É sabido que com a elaboração dos PCNs em 1998, o ensino de língua estrangeira ganhou um novo capítulo e com ele novas nuances. Esse documento, de forma alguma, obriga o professor a agir de um modo ou de outro, mas dá direcionamentos sobre o ensino de línguas,

¹ Dentre os quais a homepage da revista Carta Capital e o sítio de internet Terra.

² POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.

parâmetros para o professor elaborar suas aulas de acordo com o que se quer ensinar com relação a uma língua estrangeira e seu uso por parte do aluno.

De acordo com os PCNs de língua estrangeira, no que se refere à perspectiva educacional, a aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL p. 37, 1998).

Sendo assim, o ensino de língua estrangeira deve contribuir para a formação individual e coletiva dos alunos, desenvolvendo sua capacidade intelectual e despertando-os para o aprendizado de uma nova língua, para que se tornem cidadãos críticos, mas que saibam respeitar as diversidades existentes no mundo do qual fazem parte. Os PCNs trazem à tona questões culturais e deixam explícita a importância do conhecimento da cultura outra para o aprendizado mais efetivo da língua estrangeira, partindo da sua própria cultura, como forma de, inclusive, conhecer-se melhor.

Os PCNs trazem para o professor uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, dando algumas sugestões acerca da prática de ensino de Língua Estrangeira (LE), como o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. E, mesmo dando mais ênfase à leitura, dizem que a proporcionalidade das habilidades a serem trabalhadas deve levar em consideração as diferenças regionais no que tange às necessidades. Nesse sentido, enfatiza, também, que a aprendizagem de Línguas Estrangeiras deve ser abordada de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência comunicativa, o que implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outras culturas, outras formas de ver o mundo, diferente da sua, os alunos passam a refletir, também, sobre a sua própria cultura, estabelecendo vínculos, percebendo semelhanças e identificando diferenças entre a sua forma de pensar e agir da de outros povos de nações e/ou comunidades diferentes.

Assim, desenvolvendo a competência comunicativa, o indivíduo terá acesso a um leque maior de informações e possibilidades de fazer contatos mundo afora, pois as novas tecnologias, como a internet, propiciam o contato com os mais variados pontos do mundo e dão acesso mais facilmente a uma quantidade de informações inimagináveis há duas décadas atrás.

Dentro desse contexto mundial tão globalizado e conectado, de acordo com os documentos oficiais, como os PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), e em consonância com as novas abordagens sobre o ensino de línguas, é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras no ensino médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Desse modo, é fundamental que o ensino de um idioma estrangeiro tenha como objetivo a comunicação real, pois, dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem, ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos deixarão de ter lugar e, portanto, de figurar nas aulas.

Desse modo, os PCNs sugerem alguns direcionamentos para aula de Língua Estrangeira, como:

- Escolha do registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Utilização dos mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita;
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis);
- Saber distinguir as variantes linguísticas;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Dessa forma, esses documentos nos levam a pensar o ensino de línguas estrangeiras sob uma nova perspectiva, visto que língua e sociedade não estão ligadas por mero acaso. Se é fato que a sociedade sofre mudanças com o passar do tempo, também é igualmente verdadeiro dizer que a língua se modifica, e que a dinâmica no aprendizado de idiomas, assim como de qualquer outra disciplina, passa por modificações para acompanhar os objetivos e anseios que

permeiam a sociedade, fazendo com que a educação também tome rumos diferentes, de modo que acompanhe e prepare o aluno para atuar de forma ativa na sociedade a qual pertence.

Porém, partindo de uma observação, para análise do desempenho de estagiários da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Espanhola do curso de graduação de Letras Português-Espanhol, da Faculdade Pio Décimo, devidamente conscientes dos documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das várias abordagens, diagnosticamos uma discrepância entre a teoria presente nos mais recentes estudos sobre a didática de línguas e a prática dos professores do ensino básico da rede estadual de Sergipe que, na maioria das vezes, recorriam ao ensino tradicional, fugindo do viés comunicativo e cultural proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008).

Portanto, as perguntas que daí surgiram foram: O planejamento anual da disciplina Língua Espanhola proposto pelo docente aborda aspectos culturais? Que conteúdos culturais são trabalhados nas aulas de espanhol? Os livros didáticos adotados trazem componentes que trabalham os conteúdos culturais?

Daí a necessidade de investigar se os conteúdos culturais são trabalhados nas aulas de Espanhol da rede pública estadual e de que forma isso se dá. Visto que, há algum tempo o ensino através de um viés comunicativo, onde se trabalha essa troca cultural é estimulado através das mais recentes pesquisas para o ensino de línguas, nas áreas de Didática do Ensino de Línguas, da Linguística Aplicada, da Psicologia, da Etnografia, da Sociologia, entre outras, além do que, supostamente, é ensinado nas disciplinas de metodologia do ensino de línguas, nos cursos de Letras com habilitação em Espanhol das faculdades que ofertam esse curso, em Sergipe. Desse modo, este estudo visa analisar a prática pedagógica do professor de espanhol do ensino regular da rede estadual de Aracaju, para verificar se são trabalhados aspectos culturais e como esses conteúdos são abordados nas aulas de espanhol, uma vez que uma abordagem que trabalhe a competência comunicativa e os conteúdos (inter)culturais contemplam as sugestões oferecidas pelo MEC através dos PCNs e OCEMs e de estudos recentes que veem num ensino voltado para o cultural as qualidades necessárias para um processo mais eficiente de ensino-aprendizagem de línguas.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar os conteúdos culturais trabalhados na aula de Língua Espanhola.

Já os objetivos específicos são:

a) Verificar, no planejamento anual, da disciplina Língua Espanhola, se os conteúdos culturais são abordados;

b) Identificar, no livro didático, de que forma os conteúdos culturais são apresentados;

c) Averiguar como o professor de Língua Espanhola desenvolve a interculturalidade em seus alunos.

A pesquisa se dará em 3 escolas da rede estadual localizadas em Aracaju/SE, por ser a escola o ambiente mais propício para o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola. Foi escolhido o ensino médio por se acreditar que é nessa fase que ocorre com mais frequência a substituição da abordagem comunicativa pelo ensino tradicional de idiomas, onde o foco é a gramática. Por outro lado, é nesse tipo de ensino que a oferta do espanhol se torna obrigatória para todas as escolas, não sendo assim para o ensino fundamental.

Dessa forma, ao analisar a prática pedagógica dos docentes, no que tange ao ensino de língua estrangeira em sala de aula, esperamos estar contribuindo para dar uma amostra da realidade pedagógica, no âmbito das escolas da rede estadual de Aracaju, no que se refere ao ensino de Língua Espanhola, bem como, contribuir para a reflexão dos professores desta e de outras áreas de ensino quanto à importância de adaptar-se às novas exigências da sociedade em relação à educação e ao uso que se faz dos conhecimentos adquiridos.

As partes que compõem este estudo são organizadas em três capítulos: esta introdução, com a justificativa que norteia essa problemática, os objetivos e a relevância deste estudo. No primeiro capítulo, discorreremos acerca de alguns conceitos como Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidade, que servirão como base teórica para esta dissertação. No capítulo dois, será realizada uma breve contextualização do ensino de Língua Espanhola no sistema educacional brasileiro e em Sergipe. Ainda, nesse capítulo serão abordados alguns dos métodos mais utilizados no ensino língua estrangeira, numa tentativa de resgatar a dimensão histórica das metodologias do ensino de línguas no Brasil. No terceiro capítulo, apresentaremos a trilha metodológica, bem como os passos metodológicos que orientaram a coleta de dados, além da análise dos conteúdos culturais no livro didático, no planejamento anual da disciplina e nas aulas observadas nas escolas que fazem parte do *locus* desta pesquisa, seguido das considerações finais.

1 A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo fundamenta e justifica o objeto de estudo desta dissertação, demonstrando a sua pertinência para melhor entendimento do que ocorre, hoje, nas salas de aula, em Aracaju, no que concerne à adoção de uma abordagem que trabalhe os conteúdos culturais. Aborda os conceitos de cultura, multiculturalismo e interculturalidade, ao mesmo tempo em que expõe os estudos já realizados nesta área, justificando os questionamentos feitos no início desta dissertação. Dessa forma, este capítulo serve, sobretudo, para alicerçar o fio condutor que orienta esta análise.

Primeiramente, o que direciona o ensino de qualquer disciplina é saber para que ensinar. Portanto, o primeiro passo é traçar os objetivos a serem alcançados. Para que isso ocorra, é preciso diagnosticar as necessidades da sociedade. Qualquer ação desenvolvida com o intuito de ensinar é consequência de uma necessidade real, de determinada sociedade, de aprender. Sabendo-se, portanto, o fim, buscamos traçar o caminho e os meios para se chegar aos objetivos.

Em relação ao ensino de línguas, não é diferente. O ensino de uma língua estrangeira não está no currículo escolar simplesmente para constar. Se está lá, é porque, de alguma forma, a sociedade vai fazer uso dela. Portanto, o primeiro passo é saber a finalidade do seu uso. Porém, para que seja possível alcançar esse fim, é preciso eleger os meios. Bem, como sabemos, esses meios não são escolhidos aleatoriamente, não se resume a uma simples preferência do professor que, ao contrário, é levado a essa escolha por uma série de razões.

Os tempos mudam, as sociedades se reagrupam, as necessidades nunca são as mesmas, elas variam sempre, pois o mundo não é estático, a vida está sempre em movimento, e as necessidades de outrora já não são mais as mesmas de agora. E, para suprir essas novas necessidades que surgem, são necessários novos estudos, novos empreendimentos, novas descobertas.

Desde sempre, as metodologias de ensino de língua estrangeira vão mudando, porque as teorias que as embasam vão sendo reformuladas e novas teorias são criadas. O que era certo, numa determinada época, passa a ser errado em outra, pois os conceitos mudam, o homem muda.

Dessa forma, os métodos de ensino de língua vão se renovando na medida em que os objetivos vão sendo outros. Cada método servia para sanar necessidades de dada época, em

determinado contexto. São muitos os fatores que fazem as sociedades mudarem, que fazem o mundo diferente de como era, pois tudo muda de acordo com as necessidades. Caso contrário, ainda estaríamos desenhando em cavernas.

Portanto, para entendermos os objetivos do ensino de língua estrangeira, hoje, em Aracaju, e a abordagem de ensino, quiçá, mais adequada para lograr esses objetivos dentro do contexto atual, faz-se necessário percorrer os caminhos que, conseqüentemente, leva-nos, na condição de professores de espanhol, a eleger uma e não outra abordagem. Esse entendimento é crucial para a compreensão dos motivos desta pesquisa.

1.1 SOBRE A CULTURA

Entendendo que língua e cultura estão estreitamente vinculadas, para que esta pesquisa seja melhor compreendida, achamos por bem trazer alguns conceitos sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade. Começamos por cultura, já que deste derivam os dois últimos termos. Porém, conceituar cultura não é uma tarefa fácil, pelo contrário, pois é uma palavra que transita entre várias disciplinas e, ainda, dentro de cada uma há divergências quanto ao seu significado.

A cultura, segundo Lado (1971), é fruto da personalidade humana e pode ser caracterizada pela maneira de viver dos cidadãos, assim como os costumes de um povo. O termo cultura é definido pelo mesmo autor como sistemas estruturados de comportamento padronizado. O autor, porém, reconhece a difícil tarefa à qual se dispôs, afirmando que é o um dos assuntos menos entendidos.

Linton (1962), Boas (2005) e Malinowski (1962) entendem cultura como abstração do comportamento. Para Tylor:

Cultura e civilização, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871, apud Cuche, 2002, p. 35).³

Para Williams (1983, p. 87), a dificuldade de definir a cultura desde uma proposta científica está em sua extensão histórica, geográfica e intelectual. Para defini-la, portanto, deve ser entendida desde a visão de um conceito flexível que se adapta a múltiplas circunstâncias e bjetivos de investigação.

³TYLOR, E. Primitive Culture. Londres, 1981, John Mursay & Co. [1958, Nova York, Harper Torchbooks.]

Hall (1959, p.169) afirma que “não há algum aspecto da vida humana que não seja tocado e modificado pela cultura”. Podemos dizer, então, que a cultura se reflete na moda, na literatura, na música e em qualquer forma de arte. É também o que se vive diariamente, é a forma de pensar o mundo, os hábitos, as crenças, os aspectos religiosos, e também está presente na forma como nos comunicamos e como nos relacionamos com os demais. É uma concepção bastante abrangente, que diz o que é próprio de um determinado grupo em oposição a outros. Essa visão, apesar de criticada por diferentes correntes de pensamento, é amplamente disseminada no pensamento científico e acadêmico, assim como no pensamento da coletividade, de uma maneira geral.

Segundo Neiva (1997, p.137), o dogma disciplinar que rege a noção de cultura repousa na distinção entre natureza e cultura, e na adoção de princípios e convenções que alteram o que é inato aos seres humanos. O autor defende a ideia de que, para se chegar a uma noção efetiva de cultura, seria preciso mais do que uma simples descrição de costumes, crenças e instituições que caracterizam os diferentes grupos humanos, pois "O objetivo da investigação cultural seria entender o raciocínio que preside e que inspira atos à primeira vista sem sentido. Achar uma resposta que dê conta do raciocínio social no grupo estudado é um modo de conferir sentido ao que acontece".

Para Cuche:

A noção de cultura revela-se então como o instrumento adequado para pôr fim às explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer mais relativas às propriedades biológicas particulares, como a diferença de sexo (...), a divisão sexual dos papéis e as tarefas nas sociedades, resultam fundamentalmente da cultura e por isso se modificam de uma sociedade para outra. (CUCHE, 2002, p. 10-11)

Como vimos, o conceito de cultura não é algo fácil de definir. Porém, para nós, está claro que a cultura está presente em todos os âmbitos da vida de qualquer indivíduo, influenciando-o, conduzindo-o, sendo, portando, impossível afastar a cultura de qualquer aspecto da vida, principalmente no que tange à educação, pois é através dela que nós, como parte da sociedade, aprendemos padrões comportamentais definidos como adequados e aceitos pelos nossos semelhantes. Sendo, portanto, o que nos faz tão iguais entre nós, de uma mesma sociedade e tão diferentes de outras.

Porém, como é um dos conceitos mais discutidos até os dias atuais, não é consenso no meio acadêmico, pois várias são suas designações, a depender da ciência que a define. Não cabe neste espaço discutir suas múltiplas definições, mas a mais pertinente para este estudo. Sendo assim, trabalharemos com o conceito desenvolvido pela Antropologia, para a qual a

cultura é definida como o conjunto de características de um grupo social. Desse modo, uma concepção muito difundida seria a de que cultura é a história de um povo, seu pensamento, seu comportamento, sua produção. É a cultura de um grupo, de uma classe social, um modo de vida diferente de um determinado grupo; os valores, ideias e seus reflexos nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, e que, apesar de não ter nada de biológico, pode ser herdada.

1.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

O termo multiculturalismo não é recente, popularizou-se a partir dos anos 80 em países onde a diversidade étnica era mais acentuada. Partindo de um pressuposto étnico, o Canadá, já em 1971, adota a política oficial do multiculturalismo, que representava, na verdade, uma política de apoio à polietnicidade dentro das instituições nacionais. Desde 1980 o governo canadense vem acentuando o multiculturalismo como uma forma antidiscriminatória da gestão das relações raciais que, nesse país, dizia respeito, basicamente, às culturas francesa e inglesa. A Austrália também foi outro pioneiro em promover políticas para o multiculturalismo, mas em relação aos imigrantes, não aos aborígenes. Porém, lidar com conflitos culturais nunca foi um assunto isento de conflitos e, nos anos 90, esse mesmo país proibiu a imigração de asiáticos, alegando que estes eram “inassimiláveis” pela cultura australiana, (VALLESCAR PALANCA, 2000, p. 123).

Ainda, segundo Palanca (2000, p. 124, 125), a partir dos anos 80 o debate difundiu-se nos Estados Unidos através das universidades, como resultado do fracasso do modelo de integração social das diferenças. Tal debate alcançou as demandas dos grupos socialmente marginalizados e excluídos. Na Europa, em alguns países como Inglaterra, Holanda e Suécia, desde os anos 60 falava-se em políticas de integração em virtude do pluralismo cultural, mas somente a partir dos anos 80 as discussões acerca do multiculturalismo ganharam força, principalmente na Alemanha.

O multiculturalismo, segundo Hall (2003, p. 52), “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado.” O multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas, sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, há também ‘multiculturalismos’ bastante diversos.” Segundo o mesmo autor, há, ainda, diferença entre os termos multiculturalismo e multicultural. Portanto, vamos aqui diferenciar os dois:

Multicultural é um termo qualificativo, que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

O termo multiculturalismo tornou-se bastante discutido, quase ao mesmo tempo em que o vocábulo globalização passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. Talvez pelo aumento do fluxo de informações e pela facilidade em entrar em contato com culturas outras sem precisar, por exemplo, pegar um avião e ir até outro país. Hoje, podemos entrar em contato com pessoas de qualquer parte do mundo, incluindo manter relacionamentos sem nunca haver encontrado pessoalmente a outra pessoa. Isso tornou possível um contato maior entre culturas. Com o advento da internet, esse fenômeno avançou a passos largos e, hoje, pode-se dizer que o que nos separa de outros povos é apenas um *click*. Pois, com a internet, as informações, músicas, moda, costumes, viajam através da rede em segundos. Dessa forma, o mundo tornou-se uma “aldeia global virtual” e a interação entre diferentes culturas tornou-se algo corriqueiro.

No entanto, Silva (2007, p 85) fala da ambiguidade do multiculturalismo, pois ao mesmo tempo que afirma tratar-se de um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados, para terem sua cultura reconhecida, é também visto como solução para os conflitos que ocorrem pela presença de grupos, principalmente étnicos, no interior de países, para a cultura dominante. Diz ainda que não pode ser separado das relações de poder, pois obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Hall (2003, p. 53) afirma que da mesma forma em que há diferentes sociedades multiculturais, também há várias formas de multiculturalismo⁴. Portanto, o multiculturalismo, diferentemente de reconhecer as diferenças e aceitá-las, procura resolver os conflitos advindos dessas diferenças, tentando diminuí-las, assimilando a comunidade distinta e, de uma forma ou de outra, fazendo com que esse grupo incorpore-se à comunidade majoritária ou dominante e abandone sua identidade, seus costumes, ou simplesmente ignora essas diferenças, perpetuando esses conflitos. Partindo, portanto, desse mosaico cultural que representa o mundo atual, surge,

⁴ O Multiculturalismo conservador busca integrar os distintos grupos culturais à sociedade; o multiculturalismo liberal, calcado numa cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particulares apenas para o domínio privado; o multiculturalismo pluralista, que concede direitos individuais aos vários grupos distintos, avalizando a cultura de cada grupo nas comunidades às quais pertencem, dentro de uma política comunal; o multiculturalismo comercial, que prega que se a diversidade dos indivíduos de diferentes grupos for publicamente reconhecida, os problemas referentes à diferença cultural serão resolvidos e dissolvidos no conjunto privado, não havendo necessidade de redistribuição do poder e dos recursos; o multiculturalismo corporativo (público ou privado), que procura “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro e, por fim, o multiculturalismo crítico, que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e procura ser insurgente e antifundacional.

para alguns autores, o interculturalismo ou interculturalidade como forma de resolver os problemas advindos desse multiculturalismo, dessa sociedade multifacetada, reconhecendo as diferenças culturais entre grupos, classes, comunidades, e trazendo uma ideia de igualdade, não de superioridade nem de domínio do outro. Nesse contexto, os indivíduos são semelhantes, apesar de diferentes. Há um reconhecimento mútuo entre os diferentes grupos e uma aceitação do outro, em lugar da simples tolerância.

Para muitos autores, os termos multiculturalismo e interculturalidade são sinônimos, mas, para outros tantos, como Paraquett (2010), Astrain (2003) e Soriano (2004) os termos são distintos e defendem uma perspectiva intercultural, principalmente, para Paraquett (ibid, p. 146) se entendida como políticas públicas em prol da educação dentro e fora da sala de aula. Esta, assinala, ainda, que o prefixo *inter* sugere uma relação recíproca, o que seria importante dentro dessa perspectiva de troca cultural.

García Martínez (apud Paraquett, 2007)⁵, defende a interculturalidade como possível saída para os conflitos culturais ao defender que ela também deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeráveis formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural. (2007, p. 91-92).

Defendendo essa diferença, Astrain afirma que:

O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (ASTRAIN, 2003, p. 327).

Para Soriano (2004, p. 91), também, como dito antes, os dois termos são distintos, e afirma que multiculturalismo significa a coexistência de culturas distintas em um mesmo ambiente; já a interculturalidade seria uma pretensão de igualdade entre tais culturas, o intercâmbio das mesmas, onde há uma troca mútua e igualitária. Assinala, ainda, que a interculturalidade surgiu como consequência da globalização, mas enfrenta esta por não aceitar a homogeneidade integradora pregada pela mesma. O autor postula que a interculturalidade é uma ideologia sobre as relações entre as culturas, sem sobrepor umas às outras, mas integrando-as de maneira igualitária, com respeito mútuo.

⁵MARTÍNEZ, G. A., CARRERAS, J. S. **Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación**, Narcea Ediciones. Murcia, 1998.

Flecha (1994, p. 71, 72) também destaca a diferença entre os dois termos, principalmente no que tange aos processos educacionais. Para ele, a interculturalidade surge como necessidade de diálogo entre as várias culturas, criando um ambiente favorável para a interação das mesmas e o surgimento de culturas mestiças, com marcas de umas inseridas nas outras.

Partindo desses conceitos, chegamos ao que seria, então, uma educação intercultural, definida por Estébanez como:

Um processo tipicamente humano e intencional, coerente, dirigido à organização do desenvolvimento das habilidades e competências referentes, em primeiro lugar à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo à própria identidade cultural dos demais e a das comunidades, de forma que resulte uma cultura mestiça ou de síntese (ESTÉBANEZ, 1998, p. 221 apud FLEURI, 2003 p. 50).⁶

Diferenciando-se, portanto, os conceitos entre multiculturalismo e interculturalidade proposta por esses autores, usaremos os termos de forma distinta. Desse modo, quando nos referimos a uma educação ou ensino intercultural, significa dizer que estamos falando de encontro de culturas a partir do processo de ensino-aprendizagem, onde há uma troca igualitária de universos culturais, respeito e compreensão mútua entre uma e outra cultura.

Como dito antes, vivemos num mundo multicultural, não havendo, portanto, uma cultura homogênea nem hegemônica. Também já vimos que a cultura influencia a forma como nos comportamos, como interagimos com o outro e como assimilamos as lições do dia-a-dia. As diferenças culturais não estão presentes somente entre povos, mas dentro de uma mesma nação que compartilha, teoricamente, a mesma língua e os mesmos pressupostos culturais.

No contexto atual, aprendemos que as diferenças fazem parte do mundo em variados aspectos: físicos, psicológicos, culturais, religiosos, sociais, de gênero, entre tantos outros. O mundo é diferente, mas essa diferença, em termos biológicos, permitiu-nos manter e evoluir a espécie, pois segundo teorias evolucionistas, o ser humano é diferente do outro por necessidade de adaptação às diferenças ambientais. Porém, em termos antropológicos, sociológicos, étnicos, linguísticos, entre outros tantos, causou e causa conflitos de todo tipo. Nosso atual entendimento é de que o multiculturalismo seria o que nos permite olhar o outro e perceber que ele é diferente, mas tolerar essa diferença. Porém, tolerar é diferente de aceitar. Olhar o outro e não vê-lo como ameaça, mas apenas diferente é, ainda, um grande desafio.

⁶ ESTÉBANEZ, P. F. Concepto, historia, objetivos e ideologías de la educación intercultural. In: BOUCHÉ, H. P. et al. Antropología de la educación. Madrid. Dykinson, 1998.

Precisamos aprender a aceitar as diferenças em todos os aspectos, como os sociais, etnológicos, culturais, religiosos e tentar alinhar essas diferenças. Fato nem sempre alcançado, basta verificar os constantes conflitos, como por exemplo, os étnico-raciais presentes por todo o globo terrestre.

Assim, se o mundo globalizado tornou-se um mundo multicultural, é compreensível a busca por promover uma educação também multicultural, ou mais especificamente intercultural, onde a cultura do outro nos é apresentada, comparada e respeitada. Essa comparação não deve ser para assinalar que uma cultura é superior ou inferior a outra, mas para entendermos como cada uma funciona e, inclusive, aprendermos com ela, voltando para a nossa própria cultura, proporcionando um reconhecimento de ambas.

Essa educação intercultural permeia, hoje, os textos relativos ao ensino de língua estrangeira, visto que, como sublinhamos antes, quando falamos em multiculturalismo, não nos referimos apenas a culturas étnicas distintas, mas a culturas presentes dentro de uma mesma comunidade linguística, à cultura religiosa, cultura de classes, a várias nuances de cultura presentes em todas as camadas da sociedade. E essa educação intercultural é saber respeitar essas diferenças, não excluí-las, mas integrá-las.

1.3 MULTICULTURALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nos últimos 70 anos as populações começaram a se locomover mais intensamente. Vários são os fatores que fazem as populações mudarem de lugar, mas principalmente conflitos. Assim, depois da segunda guerra mundial, houve uma explosão no fluxo de migrações. O mundo precisava se recompor e, conseqüentemente, o globo terrestre se reagrupou. Com esses movimentos migratórios, vários foram os países que mudaram sua conformação étnico-racial. Com essas mudanças, também surgiram conflitos, pois povos que tinham outras línguas e, claro, outras culturas, passaram a ocupar um mesmo espaço, gerando diversos conflitos, principalmente econômicos, sociais e culturais. Quando pessoas de línguas distintas convivem pacificamente ou não num mesmo espaço geográfico, precisam aprender e entender o modo como o outro vê o mundo. A partir daí, aumentou consideravelmente a demanda pelo aprendizado de outros idiomas.

Os conhecimentos culturais que os alunos de uma língua estrangeira podem adquirir na sala de aula podem facilitar sua adaptação ao meio para o qual projetam o seu aprendizado, já que para se comunicar em qualquer idioma estrangeiro precisarão ter conhecimento da cultura na qual aquele idioma está inserido. Pretende-se desenvolver a competência

comunicativa, que engloba a competência linguística e cultural, pois a língua também é um veículo cultural.

A visão de língua e de linguagem como fenômenos culturais, marcados pela cultura e ao mesmo tempo agindo como construtores dela, também desencadeou um movimento de reflexão e de atuação em defesa de abordagens de ensino que privilegiem a cultura e as relações interculturais, assim como a elaboração de métodos culturalmente sensíveis, preocupados com a dimensão cultural que permeia todo o uso social de uma língua. (SANTOS, 2004, p. 102)

A partir das modalidades metodológicas centradas na competência linguística, os estudiosos da Didática do Ensino de Línguas abrem caminho para novas tendências, nas quais os conteúdos linguísticos, socioculturais e pragmáticos giram em torno de um mesmo eixo: o desenvolvimento da competência comunicativa. Dessa forma, ao se fazer seleção de conteúdos culturais para a aula de espanhol como língua estrangeira, é preciso ter em conta que a realidade cultural de uma comunidade é bem mais que um simples acúmulo de bens culturais.

Diante dessa nova conjuntura, os currículos dos cursos de graduação em Letras com habilitação em uma língua estrangeira moderna têm mudado. As competências que se procurava desenvolver há alguns anos atrás já não são mais as mesmas de agora, portanto, em consequência das mudanças que requer o contexto atual, a abordagem dos conteúdos culturais no ensino de línguas mudou substancialmente nos últimos tempos, de acordo com a evolução dos enfoques metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras e das disciplinas que a sustentam, tais como a Didática do Ensino de Línguas, a Linguística Aplicada, a Etnografia, a Sociolinguística, a Pragmática, entre outras.

Segundo Nanni (1998, apud Cantoni 2005, p.72)⁷, o futuro da educação consiste na passagem das instituições de uma coexistência do multicultural para uma construção do intercultural, que vê o homem crescer e desenvolver-se no relacionamento com os outros e se exprimir no diálogo, na negociação, na gestão da pluralidade. Essa diferença é facilmente notada ao manusearmos livros didáticos mais antigos, nos enfoques tradicionais. Podemos perceber claramente que a cultura era abordada de maneira estereotipada, descontextualizada e pontuada de diálogos preconceituosos.

A língua e a cultura não eram consideradas, até há alguns anos atrás, início dos anos 90, como dois componentes que se complementavam mutuamente, pelo contrário, os enfoques metodológicos tratavam esses dois componentes de maneiras distintas, dando sempre ênfase aos conteúdos linguísticos, que predominavam nas aulas e livros didáticos, deixando os

⁷ NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Brscia: EMI, 1988.

conteúdos culturais como valores agregados, acessório ilustrativo da cultura padrão, quase sempre estereotipados. Segundo Miquel Lopez (2002, p. 511), uma rápida revisão dos livros daquela época, de ensino de qualquer idioma, mostra claramente que os conteúdos culturais nada mais eram do que uma sucessão de estereótipos da cultura legitimada de cada país, trazendo, ainda, alguns poucos elementos diferenciais dessa cultura em relação a outras, ou seja, uma coleção de arquétipos que só serviam para reforçar as visões prévias e superficiais que se tinham sobre a cultura da língua meta. E acrescenta que a cultura “era concebida como algo acessório, que devia ter uma presença obrigatória nos materiais, mas cuja função era a de mero enfeite ou ilustração”.

Porém, sabemos que com o avanço dos estudos da Didática de Línguas Estrangeiras, entre outras disciplinas, houve mudanças nas práticas pedagógicas, que sofreram uma grande transformação, principalmente com o surgimento do enfoque comunicativo. O foco central na competência linguística dá lugar à competência comunicativa, muito mais abrangente, que engloba a competência discursiva, estratégica e sociocultural.

Assim, passamos para práticas pedagógicas centradas na prática social, que levam em consideração os fatores sociais, o fato cultural que, partindo de uma perspectiva sociocultural, pode ser definido como o resultado de um conjunto de práticas sociais e de um conjunto de discursos construídos sobre ditas práticas, os quais serão considerados não como próprios de um país, mas dos grupos que os constituem. O fenômeno cultural não será definido como uma realidade global, monolítica e abstrata, senão como múltipla, plural e concreta, a qual depende de fatores relativos ao indivíduo e ao meio ao qual este pertence.

Segundo Gabriel (2007, p. 54), as concepções e respostas educativas diante da diversidade de culturas presentes na escola foram evoluindo, no plano teórico, ao longo do tempo, e foram sendo influenciadas por movimentos sociais, culturais e pedagógicos que foram situando-se de forma diferente face à questão da igualdade de oportunidades e ao papel da escola e dos seus professores diante dessa diversidade.

1.4 A INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Primeiro, faz-se necessário, para uma melhor compreensão deste estudo, diferenciar método de abordagem. Muitos são os autores que diferenciam os termos, mas para esta investigação usaremos os conceitos de Leffa (1988, p. 212), onde abordagem seria “o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”. Segundo o autor, as abordagens mudam conforme mudam os pressupostos teóricos.

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (LEFFA, 1988, p. 212)

Segundo Rola (2005, p.48), há dois grandes tipos de abordagem: a formalista/gramática/estrutural, centrada na forma e estruturas gramaticais, e a comunicativa/interacional focada no uso e na interação real, com utilização de textos autênticos e ambientes de comunicação entre os participantes. Ainda, segundo a autora, a diferença entre as duas está em que a primeira defende uma concepção de língua como conjunto de formas, um sistema gramatical governado por regras. Enquanto a segunda defende uma concepção de língua como interação, onde o principal foco é a comunicação.

Já o método teria “uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos” (LEFFA, 1998, p. 212). Ainda, sobre conceitos de alguns termos usados neste estudo, trataremos abordagem e enfoque como sinônimos.

Neste caso, então, quanto à abordagem comunicativa, esta visualiza o fato cultural a partir dos indivíduos e de suas relações interpessoais, de suas experiências, do modo como veem a realidade, como leem o mundo que os cerca, intermediando esse contato com o outro, com o diferente, e levando-o ao entendimento do outro e de si mesmo diante de fatos reais, proporcionados por práticas contextualizadas, através de gêneros textuais que representem a realidade e de práticas que levem o aprendiz a refletir em sua própria língua, a partir de sua própria cultura, para, a partir daí, pensar a cultura do outro. E, partindo desse encontro multi e intercultural, desconstruir estereótipos e construir novos significados. Para Sánchez (1993, p. 45), desse encontro entre línguas e culturas, a análise das formas para o entendimento abstrato e formalizado da língua deixa de ser a maior prioridade, que dá lugar à questão comunicativa e às relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem.

Para Fleuri (2001), na educação intercultural, o professor deve preocupar-se com a diversidade cultural que envolve a formação dos aprendizes e, ao invés de perpetuar esse modelo imposto e errôneo de cultura coesa e homogênea, ajudar o aluno a enxergar a cultura do outro, que apesar de diferente é, também, integradora da sua própria cultura. Desse modo, segundo o autor, o aluno reflete em sua própria cultura, passando a conhecê-la melhor, ao mesmo tempo em que é levado a ter consciência das diferenças e relações entre as diversas culturas.

Martinez (2009), em seus estudos, assinala que há mais de três décadas atrás teve início a discussão acerca do paradigma comunicativo, no qual a didática das línguas estrangeiras se situa hoje. E afirma que a noção de competência comunicativa, centro desse enfoque, foi cunhada por Hymes, contrapondo-se ao conceito de competência linguística, utilizado pela gramática gerativista de Chomsky, para se referir à capacidade de formar enunciados que não fossem só corretos gramaticalmente, senão, também, socialmente apropriados. Sendo assim, “o processo de ensino e aprendizagem das línguas pressupõe integrar, como componente imprescindível, as características socioculturais que regulam o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação”. Segundo Santos, na década de 1980, Canale y Swain (1983) estabelecem quatro componentes da competência comunicativa, que seriam: a competência gramatical; a competência discursiva (coesão de formas e sentidos); a competência sociolinguística (que seria a adequação ao contexto social) e a competência estratégica (que seriam os mecanismos para garantir o fluxo de comunicação, fazendo-a possível e eficaz).

Da mesma forma, aponta Martinez (2009) que desde a segunda metade da década de 1980, vários autores começaram a distinguir uma competência sociocultural que, segundo o autor, abarcaria os referentes culturais gerais, geográficos, históricos, políticos, artísticos, entre outros; as rotinas e usos convencionais da língua e comportamentos ritualizados não verbais. O autor afirma que Van Ek (1996) foi o primeiro autor que falou dessa competência, em 1986, tendo acrescentado às quatro subcompetências descritas por Canale e Swain (1983), uma competência sociocultural e uma competência social. E afirma que, já em 1984, Van Ek propõe um novo modelo mais detalhado da competência comunicativa, com seis componentes que não estariam isolados, assim ficando: Competência linguística, Competência sociolinguística, Competência discursiva, Competência estratégica, Competência sociocultural e Competência social, criando um modelo que reflete a atenção dada às relações entre a língua e as esferas social e cultural.

Ainda, citando Van Ek, Martinez diz que no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, deve ser desenvolvida no aluno a capacidade para “reconhecer a validade de outras formas de instaurar, categorizar e expressar a experiência, e outras formas de levar a cabo a interação entre as pessoas”. Estas formas afetam os elementos léxicos para os quais não há equivalente semântico na própria língua, os elementos léxicos cujo sentido corre o risco de serem traduzidos erroneamente ao próprio contexto.

Podemos constatar, então, que um passo importante para o desenvolvimento de novas abordagens para o aprendizado de língua estrangeira foi o reconhecimento do papel primordial das convenções culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois são

essas convenções que regulariam a participação dos falantes nos intercâmbios linguísticos. Portanto, essa competência sociocultural envolve o entendimento de aspectos da cultura, especialmente a estrutura social, valores e crenças de um povo.

De acordo com alguns autores, foi essa competência sociocultural que conduziu muitos metodólogos, como Sánchez (2003), a uma revisão da forma em que se apresentavam tradicionalmente os aspectos culturais no âmbito do ensino das línguas. Esses elementos eram incluídos separadamente no ensino da língua, com uma função quase ornamental, com textos que traziam elementos culturais estereotipados.

E para o contexto atual, trazemos para a discussão Bahktin (2009), que assinala que a língua não está pronta, mas que é no processo interlocutivo que se constroem os sujeitos que constituem a linguagem. Dessa forma, o sujeito também não está pronto, pois é na interação que este vai se completando e se construindo nas suas falas, pois as interações não acontecem fora de um contexto social.

Vygotsky (1998), com seus estudos sobre pensamento e linguagem, agrega às pesquisas atuais a ideia de continuidade entre cognição e linguagem, e entre linguagem e cultura. Segundo Vygotsky, a função primordial da fala é o intercâmbio social.

Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a interrelação de sua estrutura e desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998, p. 6).

Oliveira (2004, p. 108) afirma que, para Vygotsky, “o desenvolvimento se dá através de um processo de maturação do indivíduo, no entanto, é a aprendizagem que vai possibilitar o desenvolvimento desses processos internos, ocorrendo a partir e através do contato do indivíduo com outras pessoas em um certo meio cultural”.

Sendo, então, a comunicação um processo cultural, Laraia (2006) afirma que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.”

Voltando a Vygotsky (1984), este destaca o contexto social no desenvolvimento da linguagem, traçando o caminho para que se ocorra a aprendizagem, que é centrada no uso da linguagem, já que esta proporciona a mediação do homem com o mundo. É, portanto, através da interação que a linguagem vai sendo desenvolvida e é por meio dela que o homem interage e, em consequência, desenvolve-se cognitivamente, emocional e socialmente. A linguagem é, assim, uma “via de mão dupla”, atuando como caminho e instrumento. Assim, Vygotsky criou sua teoria sócio-interacionista, na qual se consideram aspectos cognitivos, sócio-políticos,

enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Essa teoria interacionista coloca em evidência a natureza dinâmica da relação entre as pessoas, principalmente no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem entre professor, aluno e atividades, e assinala que a aprendizagem surge dessas interações de uns com os outros.

Moita Lopes (1994) argumenta que a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Sendo assim, seria impensável, hoje, uma aula de línguas nos moldes tradicionais, onde, principalmente no ensino regular, apenas o professor fala, cita regras gramaticais e o aluno permanece passivo, recebendo uma informação que dificilmente utilizará em qualquer outro contexto que não numa atividade escolar avaliativa. A compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor.

Ainda, segundo Moita Lopes (1994), é fundamental a importância que tem a linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Ele destaca três pontos que seriam, a seu ver, essenciais para a compreensão, por parte dos docentes, da natureza da linguagem na formação dos mesmos, que seriam: a centralidade da leitura na escola; o papel da interação na aprendizagem; a construção social do significado. Segundo o autor, a inclusão desses pontos em programas de formação de professores pode levar à conscientização, por parte do professor, sobre o papel que a linguagem representa em qualquer processo educacional, em qualquer nível.

Destacando o papel da interação na aprendizagem, Lopes (1994) parafraseia Vygotsky, quando diz que a aprendizagem é um processo essencialmente social, mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais. Reiterando o que dizem outros autores acerca dos processos intrapessoais (cognitivos), que são gerados através de processos interpessoais (sociais) que, por sua vez, são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação.

Como seres sociais, interagimos todo o tempo no nosso dia-a-dia, dessa forma não poderíamos deixar de interagir dentro da sala de aula, já que esse também é um espaço social. Espaço este que serve de palco para a aprendizagem direcionada dos conteúdos didáticos, porém, que tem como atores indivíduos que trazem toda uma carga emocional, psicológica, social e experiências próprias, individuais. Essa carga individual interfere e influencia na forma como cada estudante compreende o mundo e, conseqüentemente, qualquer conteúdo passado para ele. Esse aluno, portanto, vai construir o significado das coisas a partir da sua experiência anterior. Esse fato nos remete de volta a Vygotsky (1984, p. 75), para sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal. A primeira diz respeito ao que o aluno já sabe, ou seja, seu conhecimento real, o que esse aluno consegue fazer sem o

auxílio do professor. O segundo seria o que, mediante orientação, o aluno poderia executar, em relação à solução de problemas propostos, mas com orientação do professor. Este seria, para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial. Mas isso seria gradual, aumentando essa zona de desenvolvimento potencial à medida que o aluno fosse aprendendo e desenvolvendo-se mais cognitivamente, social e afetivamente. Para Oliveira (2005, p. 111), o professor precisa criar, em sala de aula, esse desenvolvimento potencial.

Dessa forma, toda carga, incluindo emoções, vale ressaltar aqui as experiências vividas e contextos no qual estão inseridos, a visão de mundo que têm, e assuntos acadêmicos já assimilados, serão a base para, através dessa mediação, assumida na escola pelo professor, os alunos alcançarem gradativamente níveis mais elevados de conhecimento e amadurecimento. Vygotsky defendia que o aluno precisa ser estimulado para poder se desenvolver e amadurecer. Portanto, quanto mais estímulo, mais amadurecimento, mais desenvolvimento e, conseqüentemente, mais aprendizado. Sem deixar de lembrar que esse estímulo, esse desenvolvimento cognitivo, social e emocional é dado na interação social, na interação com o outro através da linguagem, que também se desenvolverá cada vez mais, sendo ela o caminho que o aluno utilizará para alcançar o desenvolvimento como um todo e também o instrumento utilizado para percorrer esse caminho.

Moita Lopes (1994) destaca que o trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca novamente o foco na linguagem, ou seja, na interação, já que o que leva à construção da aprendizagem é a interação, o caminho do qual falamos antes. Lopes afirma que vários são os pesquisadores que mostram, através de seus estudos, a dificuldade que alguns alunos apresentam, na escola, por desconhecerem os padrões interacionais privilegiados por ela.

Se a escola privilegia um padrão social, unificando as pessoas, homogeneizando costumes e comportamentos, acaba excluindo grande parte do alunado, visto que os padrões tidos como parâmetros são da comunidade majoritária, pois há uma relação de poder dentro da sociedade, há os que ditam as regras, os costumes, a moda, que são os que detêm o poder. Nas sociedades capitalistas essa é uma relação ditada por padrões econômico-sociais. Porém, várias são as formas de domínio, variando de sociedade para sociedade. O grupo que desconhece os padrões de comportamento da maioria acaba ficando de fora dessa interação e, portanto, passa a ser marginalizado, por não ser reconhecido como parte do grupo.

Moita Lopes (1994) relata que em pesquisa realizada com turmas que seguiam padrões interacionais diferentes resultou em que a turma dos que eram considerados bons alunos se adaptou à assimetria interacional privilegiada pela escola, na medida em que a turma dos alunos considerados fracos insistiu num padrão interacional simétrico. Ainda, segundo o

autor, os alunos fracos seriam os repetentes, os quais eram mandados, inclusive para outros turnos, sendo extirpados do sistema educacional principal, que seria o turno diurno. Essa experiência relatada pelo autor faz parte da nossa realidade sergipana, já que os alunos, em grande parte das escolas públicas, são organizados levando-se em conta alguns critérios como idade, índice de repetência e, até, por média geral alcançada no ano letivo anterior.

Para Moita Lopes

Esse comportamento interacional pode ser entendido como resistência à cultura da escola ou ao que ela representa, por parte desses alunos, ao se constituírem estes em um grupo cultural específico dentro da escola, através de seus padrões interacionais. [...] o fato de não saberem operar interacionalmente da forma que a escola prestigia pode ser entendido como um dos motivos de seu fracasso escolar. Assim, é essencial que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem através da interação faça parte dos programas de formação de professores. Se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor.” (LOPES, 1994, p. 361).

Dessa forma, o autor conclui que se a construção do significado é social, é de extrema importância que o professor entenda que “o significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre estas. Assim, os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente. E usar a linguagem, isto é, construir significados, é um processo que reflete a luta” (LOPES, 1994, p.361).

Desse modo, sendo a sala de aula um mosaico multicultural - partindo do princípio de que quando falamos em cultura não falamos apenas de cultura restrita a um povo, mas nos referimos a diversas formas de cultura, sobre esses microcosmos presentes em cada âmbito da sociedade -, há uma preocupação com as novas estratégias desenvolvidas por metodólogos e especialistas em didática do ensino. Segundo La Taille (1992, p. 11), o homem é um ser social, impossível de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Portanto, o aluno trás para a escola uma grande quantidade de informações da sua sociedade e realidade e com elas, a cultura a qual absorveu com o convívio na sociedade. Esses e outros estudiosos do tema buscam estratégias que incluam, ao invés de excluir, ao contrário do que tem sido feito até bem pouco tempo atrás e, atrevemo-nos a dizer, até os dias atuais em nossas escolas. Essa preocupação é globalizada, pois o mundo, independentemente de processos migratórios, é permeado por culturas distintas, por modos de pensar e agir que diferem do modo dominante, prestigiado e perpetuado nas escolas. Em relação a essa preocupação, a UNESCO afirma:

Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca os deixarem perder as suas origens, pois as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo. (UNESCO, 1995, p. 12)

Em estados como Sergipe, onde há poucos movimentos migratórios, convivemos também com essas preocupações, pois como dito anteriormente, as diferenças culturais não estão presentes somente entre povos de culturas distintas, mas, inclusive, dentro de um mesmo ambiente familiar. Em escolas que recebem alunos de diferentes comunidades há maior diversidade cultural, pois cada comunidade tem aspectos culturais distintos de qualquer outra. São vários os fatores que influenciam o comportamento humano, portanto não podemos achar e muito menos exigir que cada aluno aja, compreenda e interaja da mesma forma que o outro, ou seja, da forma imposta pela classe dominante ou grupo majoritário.

Sobre esses microcosmos Candau afirma que

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturalizada', isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade. [...]. (CANDAU, 2008, p.13)

Partindo do princípio de que língua e cultura são inseparáveis, não se pode ensinar uma língua sem inseri-la no contexto cultural. Em cada aula, em cada texto estudado, em cada diálogo, em cada ato, a cultura está embutida. Para Corbett (2003, p.34), quando o aluno não entende a interação entre culturas, o professor deve ser capaz de auxiliá-lo, estimulando a que este faça a análise e a interpretação intercultural, encorajando-o, desse modo, a ser ativo, analista e intérprete da cultura do outro e da sua própria.

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no viés comunicativo, onde se trabalhe os conteúdos culturais promove, de acordo com a revisão bibliográfica do tema, a superação do medo, do estranhamento e do desprezo pela cultura do outro. A educação intercultural baseada no diálogo, na interação entre culturas distintas facilita o entendimento e aceitação do outro, no que se refere às diferenças, sejam elas sociais, religiosas, de gênero, econômicas, entre outras. Sendo consciente de que existe uma diversidade cultural, porém em posição de igualdade, é possível compreender que o mundo é múltiplo, heterogêneo, uma colcha de retalhos, um mosaico, e que todos têm o direito de viver nesse mundo como cidadãos, sem ser melhores nem piores que os demais.

Para Bakhtin (2002), qualquer método eficaz de ensino de línguas estrangeiras deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso. Dessa forma, o uso de gêneros textuais nas aulas de línguas estrangeiras é essencial, já que através das diversas modalidades textuais, como matérias jornalísticas, charges, filmes, entre outros, que retratam a realidade de cada país e, conseqüentemente de cada cultura, facilita a compreensão e entendimento entre as duas culturas.

Para Tannen (1984, apud SARMENTO, 2004)⁸, os aspectos comunicacionais são determinados culturalmente: quando falar e o que falar. É a partir daí que os interlocutores de diferentes comunidades linguísticas realizam uma comunicação com sucesso. Partindo desse pressuposto, podemos dizer que ter o conhecimento do código linguístico de determinada língua não significa saber portar-se adequadamente nessa língua. Há códigos de conduta determinados pela cultura. Há sociedades mais formais, por exemplo, e outras bem menos. Determinados aspectos, inclusive não verbais, estão presentes em cada cultura. Portanto, não adianta saber uma língua e não saber adequá-la ao contexto na qual será utilizada. Sendo assim, uma educação intercultural pressupõe um aprendizado não somente do código verbal da língua-alvo, mas um conhecimento mais aprofundado do idioma, como hábitos e comportamentos considerados adequados ou não. Dessa forma, a sala de aula seria um espaço de convivência, onde a cultura do outro é apresentada, analisada, trazida para a realidade de cada aluno e, finalmente, apreendida para ser trazida de volta no momento de uso concreto da língua ensinada.

Para Barbosa (2007, p. 113), o intercultural pode ser visto como “um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendiz a perceber as configurações identitárias e culturais de forma problematizadora e não-simplificada”.

Sendo assim, o professor, ao ensinar uma língua estrangeira através de uma gama de referências culturais, acaba oferecendo ao aluno oportunidades de desenvolver importantes competências comunicativas e culturais, sem com isto, comprometer seu desenvolvimento linguístico.

Porém, para Godoi (2005), o modelo que predomina nas salas de aula de línguas estrangeiras e nos livros didáticos ainda é aquele no qual a cultura é vista somente a partir de festas nacionais e pratos típicos, como se a informação cultural pudesse “ser servida”, isso porque é dessa forma que a cultura do outro nos é trazida, sempre com estereótipos há muito moldados e difícil de serem “apagados”, já que o próprio professor é o primeiro a perpetuar essas práticas ao ir, por exemplo, ministrar uma aula vestido como toureiro. Seria considerado,

⁸ TANNEN, D. *Coherence in spoken and Written Discourse*, Norwood, NJ: Ablex, 1984^a.

por parte dos brasileiros, ridículo, uma professora de português dar uma aula vestida com um chapéu de bananas na cabeça ou com uma fantasia de carnaval. Então, por que ir a uma aula de espanhol vestida de dançarina flamenca?

Será que a cultura brasileira, tão rica e diversificada se resume ao carnaval? O modo de se comportar em situações do cotidiano e certas formas de ver o mundo são bem típicas de determinadas comunidades. Por que não inserir discussões que têm a ver com a atualidade brasileira, ou mesmo sergipana e procurar saber e entender como determinada comunidade situada na Bolívia se comportaria diante de uma situação semelhante?

Godoi ainda afirma que:

[...] el alumno no se enfrenta solamente a la tarea de aprender una nueva información sobre el léxico, la gramática y la pronunciación, sino que tiene que adquirir nuevos elementos simbólicos de una comunidad diferente. Las nuevas palabras no son simplemente nuevos rótulos para viejos conceptos, la nueva gramática no es simplemente una nueva manera de arreglar y ordenar palabras, y las nuevas pronunciaciones no son solamente maneras ‘diferentes’ de articular sonidos. Todo ello forma parte de las características culturales de otra comunidad etnolingüística. (GODOI, 2005, p. 327)

Partindo da comparação entre a sua cultura e a do outro, o aluno volta-se para si e se pergunta se no seu país um determinado tema é tratado daquela mesma forma, se as pessoas do seu contexto social pensam da mesma maneira, se determinado assunto é tratado da mesma forma, fazendo com que esse mesmo aluno, além de entrar em contato com a cultura outra, volte-se para sua própria cultura e conheça aspectos da mesma; aspectos esses nunca antes analisados, justamente por fazerem parte do cotidiano e não causarem estranhamento.

Os gêneros textuais variados e que trazem à tona aspectos da cultura-alvo não costumavam ser abordados nas salas de aula. Os textos, quando usados, geralmente eram só textos literários, inclusive, com temas longe da realidade do aluno, portanto, mais difícil de serem trazidos para essa realidade e, por conseguinte, mais difícil de serem satisfatoriamente compreendidos.

Sabidamente, Godoi (2005) afirma que uma língua é muito mais que as estruturas que compõem a sua gramática e que uma pronúncia perfeita, pois qualquer língua traz consigo toda uma gama cultural, tradições e características próprias de não apenas uma dada comunidade.

Moita Lopes (2005) também assinala que a língua estrangeira, erroneamente, vem sendo ensinada através de uma visão “objetivista e homogênea” da cultura, quando, na verdade, uma língua encerra várias culturas. Há muito já dizia Bakhtin que a língua é vista como um fator social e, como tal, não poderia deixar de ser ensinada fora do contexto social, e que

“qualquer método eficaz de ensino de línguas estrangeiras deve sempre familiarizar o aprendiz com as formas de língua dentro de contextos, nas suas situações reais de uso”. E complementava afirmando que “a língua fora do seu contexto social, de toda a dimensão cultural que envolve pessoas em contato, torna-se cada vez mais uma língua "morta-escrita-estrangeira" e o produto que dela advém, uma enunciação "isolada-fechada-monológica." (BAKHTIN, 2002, p. 99).

Assim, dentro dessa visão, vários autores defendem um enfoque que trabalhe de forma realística os conteúdos culturais, como forma de se alcançar essa habilidade social através de uma melhor interação entre os membros do grupo em sala de aula e, com isso, conseguir resultados mais satisfatórios para o ensino de línguas estrangeiras. Sobre a interculturalidade Santos (2004) afirma que é uma ação integradora voltada para o respeito e compreensão das diferenças culturais. E que a interação pode levar os indivíduos de diferentes mundos culturais a uma integração, onde através da partilha de experiências diversas chega-se à construção de novos significados, pois é na interação social, através da linguagem, que os significados são construídos, desconstruídos e reconstruídos.

Seria lógico, então, pensar que abordagem comunicativa e interculturalidade são termos presentes nas ementas das disciplinas ofertadas nos cursos superiores de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol. No estado de Sergipe são três instituições que disponibilizam esse curso de licenciatura. Dessas três, foi previamente constatado, em duas instituições, no ementário de algumas disciplinas a abordagem comunicativa e a interculturalidade. Assim, havíamos entendido como fato a utilização da abordagem comunicativa, com ênfase nas questões (inter)culturais como um modelo utilizado pelos professores graduados nessas instituições, nas aulas ministradas por eles na condição de professores de Espanhol. Pois, tendo em vista que, além de fazer parte dos conteúdos estudados na graduação em mais de uma disciplina, muitos são os trabalhos e congressos onde os termos são abordados. Pressupomos, então, que esses ex-estudantes de graduação, agora professores de Espanhol no ensino básico da rede pública, aplicariam o que, em teoria, haviam aprendido.

Sabemos que cada estado da federação tem suas particularidades, visto que vivemos num país de proporções continentais, que é um país multicultural, onde há costumes, hábitos, normas de conduta típicas de cada região, assim como diferentes problemas, características geográficas, climáticas e tudo que contribui para as diferenças presentes em cada uma delas. Além disso, há ainda diferenças culturais em cada cidade, cada comunidade, que refletem em cada escola, mais especificamente em cada sala de aula, onde cada turma representa não um, mas vários microcosmos, pois cada aluno em cada sala é diferente do seu colega. Cada um provém de diferentes classes sociais, de diferentes contextos familiares e trazem consigo

diferentes experiências. Dessa forma, a sala de aula seria, teoricamente, o lugar perfeito para o aprendizado de ELE através dessa troca cultural.

No entanto, sabemos que nada é tão óbvio quanto parece. Cada professor traz consigo uma carga emocional, motivacional, social, para a sala de aula. A interação entre pessoas, apesar de parecer tão natural, nem sempre é fácil. Porém, na educação para a cidadania é necessário desenvolver a capacidade de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços, fomentar o respeito pelas diferentes identidades nacional, religiosa e étnica. Essa dimensão da educação deve constituir um caminho de aprendizagem, do respeito e da aceitação da diferença, entendendo o pluralismo como uma característica e, simultaneamente, um enriquecimento da nossa sociedade.

Vale lembrar que dentre os objetivos, segundo os PCNs, estão: conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, (PCNs, 1998).

Como é sabido, não há método perfeito, e como tal, um ensino no viés comunicativo tem suas desvantagens, dentre as quais, atrevemo-nos a destacar a falta de conhecimento dos profissionais de ensino acerca dos desdobramentos da abordagem comunicativa, e acreditam que formando grupos de alunos para repetirem diálogos, apresentando-se cada um como sendo de um país hispânico diferente, já estão fazendo os discentes se “comunicarem”, para depois utilizar-se de um texto que supostamente traria à tona algum aspecto cultural da Espanha, mas sem trazer à tona discussões sobre o tema, o que seria necessário para o aluno descobrir a cultura do outro, e voltar-se à sua própria cultura, buscando semelhanças, diferenças, fazendo com que o aluno pense a respeito e consiga fazer suas próprias análises acerca do tema. Mas, infelizmente, muitos professores acabam utilizando o texto apenas com o famoso pretexto para dali trabalharem apenas os conteúdos gramaticais. Isso quando o professor já não vai direto para o quadro desenhar tabelas e mais tabelas de verbos para que os alunos decorem. Talvez isso ocorra por desconhecimento ou comodismo, e aí perpetuam o ensino da gramática, apresentando a cultura como mero enfeite, só para constar e dizer que está trabalhando dentro da abordagem comunicativa. Há ainda o desconhecimento por parte dos professores de língua

espanhola de características culturais dos países hispânicos, visto que são muitos, e muitas são suas diferenças culturais que, por conseguinte, interferem na língua.

Para Sánchez (2009, pg 309):

O tratamento didático e explícito de algo requer a identificação prévia do objeto, já que, caso contrário, não seria possível chamar a atenção sobre ele. O mais certo seria identificar e fazer um catálogo ordenado de elementos culturais relevantes, suscetíveis de serem apresentados junto com as formas linguísticas que lhes sejam mais próprias. Porém, não existe um catálogo desse tipo.

Rajagopalan (2003, p.24, apud Rozenfelde, 2007)⁹ sugere que “os linguistas revejam conceitos e categorias com os quais costumam trabalhar, com o objetivo de torná-los mais adequados às mudanças atuais estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico e cultural deste milênio, marcado por fenômenos e tendências como a globalização e a interação de culturas.”

Com o exposto procuramos demonstrar a relevância de se trabalhar, a partir de conteúdos culturais, fazendo uso, para isso, de instrumentos para se trabalhar dentro da abordagem comunicativa e buscando apresentar as múltiplas culturas, mas não mostrando de forma rígida, engessada, senão através de diferenças e semelhanças entre as culturas abordadas e a do estudante, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de conhecer não somente as questões formais da língua, mas os contextos nas quais se podem apresentar, e as variedades da mesma e das culturas onde se inserem, trabalhando e desenvolvendo, assim, a interculturalidade no estudante.

Para Bakhtin (2002), a língua é a expressão das relações e lutas sociais. Assim, a linguagem é constitutiva dos sujeitos e constituída por eles, ou seja, o social é responsável pela construção da linguagem e sem a linguagem não há relação com o real.

Segundo os PCNs, o uso da linguagem (tanto verbal como visual) é essencialmente determinado por sua natureza sociointeracional, pois quem a utiliza considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Segundo Moita Lopes (2003, p. 46), quando usamos a linguagem, “o fazemos com pessoas específicas”, que são construídas sócio-histórica-culturalmente e que nos fazem agir discursivamente de certos modos. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isto é: os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Pelo contrário,

⁹ RAJAGOPLAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São: Ed. Parábola, 2003.

quando se envolvem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para atuar no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. Por isso, supomos que o trabalho com os gêneros textuais é primordial, pois estes são manifestações de atos que os sujeitos realizam no seu dia-a-dia, ou seja, no âmbito da cultura da qual fazem parte.

É importante, nesse sentido, considerar que a variedade textual no ensino/aprendizagem de ELE, pode ser a forma mais eficaz para que os alunos conheçam e reflitam sobre a cultura alvo e sua própria cultura, e não só aquelas amostras de textos cultos que, tradicionalmente, têm marcado os materiais didáticos usados nas aulas de línguas estrangeiras. A associação de habilidades, competências e os tipos textuais diversificados como práticas sociais devem estimular estas reflexões (GOZÁLEZ, 2010).

De acordo com Paraquett (2007), a sala de aula é o espaço para interagir e construir novas experiências que propiciem o uso de novas linguagens em um ambiente de autoconhecimento e por isso, de transformação. Especificamente no ensino de línguas estrangeiras, geralmente pensamos que a comunicação real é simular pedaços da realidade na sala de aula, porém quase sempre deixa o sujeito fora das experiências que se podiam aproveitar. Isto, partindo da visão de que a comunicação real deve ser dar espaço para que os estudantes e professores expressem seus pontos de vista, considerando que estes dependem de vários fatores como a idade, o sexo, as crenças, entre outros.

Mais uma vez citamos as OCEMs, que afirmam que o ensino de línguas estrangeiras deve contemplar, além dos objetivos linguísticos e instrumentais, um enfoque que considere também os objetivos culturais e educacionais (OCEM, 2008, p. 97). A abordagem comunicativa nos abre um caminho neste sentido, pois garante um espaço de intercâmbio, onde o aluno reflete e oferece seus pontos de vista, e não é mais aquele aprendiz passivo que aprende regras e verbos.

O mundo é heterogêneo e, sendo assim, pode-se dizer que, no caso do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, a homogeneidade é uma ideologia que leva à exclusão. Segundo Bugel (2000):

Seguir adelante con una visión de la enseñanza de español como una empresa libre de influencias culturales y políticas puede tener graves consecuencias. [...] Para asegurar el éxito de las clases de ELE en el caso de Brasil, estas cuestiones deberían repensarse.

A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), expressam:

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa

compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Algo que contribuiu para esse pensamento, segundo Vilaça, aqui no Brasil, foi a criação do Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas, criado pelo Conselho Europeu e que visava, a princípio, unificar a forma de ensino e os objetivos buscados no ensino de línguas na Europa. O Quadro defende o plurilinguismo como base para o ensino de línguas estrangeiras. E difere o plurilinguismo do multilinguismo. Segundo o Documento, o multilinguismo refere-se à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. Já o plurilinguismo, por outro lado, não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura. Objetiva-se, portanto, o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais. Ainda, segundo o documento:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas. (Council of Europe, 2001, pág. 168)

O Quadro Comum Europeu, hoje, é tomado como base no ensino de línguas aqui no Brasil, principalmente pelas escolas de idiomas, cujos parâmetros para a metodologia de ensino e escolha do livro didático baseia-se nos parâmetros por ele sugeridos, visto que os principais exames de proficiência de línguas estrangeiras o tomam como referência.

Com o espanhol, por exemplo, cujo DELE é o exame de proficiência aceito internacionalmente e aplicado em vários cursos de idiomas afiliados ao Instituto Cervantes, foi mudada a nomenclatura de seus certificados Básico, Intermedio e Superior, para A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Portanto, agora são 6 níveis e não mais 3, para estar em conformidade com os parâmetros utilizados no Quadro. Com isso, as metodologias de ensino e os livros didáticos utilizados nas escolas de idiomas também mudaram, buscando desenvolver nos alunos a interculturalidade de uma forma mais pungente e realista, apresentando cada vez menos estereótipos. Esse fato provocou mudanças no ensino de línguas, porém, a nosso ver, para melhor, visto que a importância dada à cultura é visível e incontestável.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL E SUAS METODOLOGIAS

Mesmo incorrendo no risco de simplificação, este capítulo sintetiza os primórdios no Brasil, do ensino de língua espanhola, uma vez que se acredita que essas reminiscências sejam necessárias para melhor se compreender o contexto educacional no qual o ensino do espanhol como língua estrangeira está inserido. Aranha (1996, p. 17) corrobora com a importância dessa busca pelas memórias, afirmando que é no passado que se originam as raízes do presente e que, por meio dele, pode-se ter sentido a atualidade.

2.1 O ENSINO DO ESPANHOL NO CONTEXTO NACIONAL

Segundo Leffa (1999), oficialmente, o ensino do espanhol, no Brasil, só teve início com a inclusão do ensino dessa disciplina no sistema educativo brasileiro em 1919, em decorrência de um ato de reciprocidade que o Brasil fez ao Uruguai por este país haver criado a cadeira de português. Neste mesmo ano foi aberto concurso no Colégio Pedro II, o mais prestigioso naquele então. Porém, não durou muito, pois o professor que havia assumido a cadeira, pouco tempo depois assumiu a cadeira de português na mesma instituição, deixando a de espanhol.

Em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência e cria o Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias de Educação nos Estados. Algumas reformas foram feitas e, decisões relativas à educação, que eram delegadas aos governos estaduais e municipais, passaram a ser centralizadas pelo governo federal. Com isso, ocorreram reformas no sistema de ensino brasileiro.

Doze anos depois, ocorre a Reforma de Capanema, que equipara o ensino médio, com o normal, secundário, militar, comercial, industrial e agrícola. A divisão do curso secundário ficou em quatro anos para o ginásio e três para o colegial. Foi nessa época que o espanhol passou a ser matéria obrigatória como alternativa para o alemão. Nessa época, o francês era a língua que tinha o maior status. Esse prestígio já vinha de muito tempo e ainda

duraria um pouco mais, cedendo, mais tarde, lugar ao inglês, que se mantém como primeira opção nos currículos até os dias atuais.

Já na década de 50, período de crescimento industrial brasileiro, deu-se início a uma formação mais técnica, exigência do mercado de trabalho, e a carga horária das matérias de humanidades foram reduzidas, para ser preenchida por outras consideradas de maior utilidade à época.

Em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, a LDB, e com ela se originam os Conselhos Estaduais, que passam a ser responsáveis pela inclusão ou não das línguas estrangeiras nos currículos. Foi nessa época que o inglês passou a ter maior prestígio.

Em 1971 é promulgada a segunda LDB, Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Com ela ocorrem novas mudanças, entre as quais a não obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira no currículo. Com isso, o ensino de LE perde ainda mais espaço no ensino oficial, já que a primeira LDB tirava a obrigatoriedade da oferta no colegial, porém agora não seria mais obrigatória sua oferta nem no primeiro nem no segundo graus. O governo defendia que a escola não fosse porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira. Interessante que, com esse argumento, admite-se que a língua é um veículo cultural.

Em 1996 é promulgada a terceira Lei de Diretrizes e Bases, LDB n.9.394, encaminhada à Câmara Federal pelo Senador Darcy Ribeiro. Dessa vez, além de delinear os princípios educacionais, especificou também os níveis e modalidades de ensino e regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do ensino nacional. Os níveis de ensino passam a ser divididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Técnico. Essa divisão permanece até a atualidade. O ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira passa a ser obrigatório a partir da 5ª série.

O ensino de língua estrangeira sempre esteve intrinsecamente ligado a questões políticas. O status da língua depende da posição que o país ocupa no cenário internacional. Assim, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo vai sempre depender de fatores externos. É devido ao domínio econômico dos Estados Unidos no cenário mundial que o inglês goza, já há alguns anos, desse grande prestígio.

Sendo assim, O espanhol não passou a fazer parte dos currículos oficiais no Brasil porque ficou mais bonito do que antes. As questões que motivaram a demanda e consequente expansão em território nacional vão além do mero gosto pela língua.

Segundo Moreno Fernández (2012, p.19), a situação do ensino de língua espanhola no Brasil, desde o início do novo século é de prestígio e intensa demanda por profissionais da

área. O autor elenca alguns fatos que foram decisivos para a formação da atual conjuntura, dentre os quais estão: a criação do Mercosul, a entrada de grandes empresas de origem hispana no mercado brasileiro e o estreitamento de laços econômicos entre Brasil e Espanha. Muitos, a partir daí, saíram em defesa da difusão do espanhol em território nacional.

[...] o êxito do Mercosul, no entanto, requer um esforço progressivo para tornar possível uma maior aproximação e entendimento entre os países membros. Neste sentido, o domínio de um idioma comum é de fundamental importância (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 8-98: 12.711, citado por MORENO FERNÁNDEZ, 2012, p. 20).

A demanda por professores aumentou, cursos de espanhol começaram a surgir, mas como essa língua não tinha ainda tanto prestígio, não havia professores suficientes para atender às necessidades do mercado. O cenário, então, mudou, e cursos de licenciatura foram criados para formar os futuros professores de Língua Espanhola. O curso de espanhol passou a ser ofertado em escolas de idiomas que, em princípio, eram só escolas de inglês, entre outras providências tomadas às pressas para compensar os anos de indiferença a essa língua.

Em meio às providências tomadas pelo governo federal para fomentar o ensino do espanhol no Brasil, está a Lei n.º 11.161 de 2005, promulgada no dia 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola no ensino básico.

A lei assim estabelece:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Porém, quase uma década depois de promulgada a lei, a oferta de Língua Espanhola nos currículos do ensino básico não se fez totalmente efetiva. Dentre as principais razões está a falta de profissionais, apesar do aumento na implementação de cursos de graduação em Letras Espanhol. Pode-se, de antemão, citar ainda outros fatores, como o número reduzido de horas dedicadas à língua estrangeira, que raramente ultrapassam duas horas semanais. Isso quando as escolas aceitam ofertar as duas horas por semana, pois como a legislação permite que o conselho escolar possa decidir sobre a divisão do número de horas ofertadas em cada disciplina, as escolas, no Estado, optam por ceder apenas uma hora semanal ao ensino do Espanhol.

À língua estrangeira, de um modo geral, não é dada muita importância nas escolas, porém o espanhol é ainda mais prejudicado, devido a que o inglês ainda é considerado mais importante por muitos, em parte por causa da hegemonia econômica estadunidense. Essa falta de prestígio dificulta ainda mais o trabalho do professor de espanhol, que precisa fazer um trabalho de conscientização da importância da disciplina fora e dentro da escola.

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno [...] frequentemente essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo (PCNs, LÍNGUA ESTRANGEIRA, p.24).

2.2 O ENSINO DO ESPANHOL EM SERGIPE

Assim como no restante do país, o ensino da língua espanhola em nosso Estado ainda não se fez totalmente efetivo. Muitas escolas nem sequer ofertam a disciplina, principalmente as escolas públicas. Como é oferecida a opção pela língua espanhola na prova do ENEM - Exame nacional do Ensino Médio -, as escolas particulares, temendo perder alunos que decidem optar por essa língua neste certame, acabam agregando-a a seu currículo. No ensino fundamental, quando há a oferta, na maioria dos casos, é de apenas uma hora semanal. Já no ensino médio, algumas escolas oferecem duas horas por semana, porém há uns dois anos, algumas escolas de destaque no cenário educacional sergipano passaram a oferecer apenas uma

hora semanal, num claro gesto de retrocesso em relação aos avanços ocorridos no ensino dessa língua em nosso estado.

Nas escolas públicas, à Língua Espanhola é dispensada apenas uma hora semanal, mesmo no Ensino Médio. Algumas dessas escolas oferecem duas horas por semana para o inglês. Percebemos que, mesmo com uma procura maior pelo espanhol na prova do ENEM, o idioma ainda é tratado como uma língua menor em relação à língua inglesa e, principalmente, em relação a outras disciplinas. Prova disso é o tempo reduzido de cinquenta minutos semanais para abordar todos os conteúdos propostos nos planejamentos anuais de curso, elaborados no início de cada ano letivo.

Há três instituições no estado que ofertam o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol, duas com cursos presenciais: a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Faculdade Pio Décimo. E outra, com a oferta do curso na modalidade à distância, que é a Universidade Tiradentes (UNIT). A UFS ainda oferece dois cursos distintos, uma com habilitação em Português e Espanhol, que é um curso diurno, e outro com habilitação apenas em Espanhol, ofertado no período noturno.

Ainda assim, não havia na rede estadual de ensino professores efetivos de Língua Espanhola, tendo em vista que o último concurso para professor efetivo do ensino básico havia ocorrido no ano de 2003, quando ainda não havia nenhuma turma formada em Letras Espanhol, visto que a primeira turma de licenciados na disciplina graduou-se em 2005 pela Universidade Federal de Sergipe. Além disso, sem uma lei que obrigasse a oferta da disciplina nas escolas sergipanas de ensino básico, o governo não viu necessidade da oferta de vagas para a matéria.

Hoje, esse cenário está um pouco mudado. Em 2012 houve novo concurso para professor do ensino básico da rede estadual de ensino e, diferentemente do que houve no concurso anterior, houve oferta para a disciplina. Poucas foram as vagas ofertadas, apesar do número de escolas no Estado. Só na capital, Aracaju, há 88 escolas de ensino médio, porém foram oficialmente ofertadas apenas 6 vagas. Até a data atual menos de 20 professores foram empossados em Aracaju, e outros poucos pelo estado afora.

Existem também algumas escolas de idiomas que oferecem o curso de Espanhol, sendo que em sua maioria são escolas de inglês que também oferecem cursos de língua espanhola. Há no Estado apenas uma única escola de idiomas que se dedica exclusivamente ao ensino do Espanhol, a Conocer, fundada em julho de 2005. O curso é voltado para o aprendizado de acordo com o Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas.

Podemos, então, notar que apesar dos esforços por parte dos professores de espanhol, em Sergipe, o ensino desse idioma ainda “engatinha”.

2.3 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A preocupação com as metodologias utilizadas em sala de aula surge ao longo da história do ensino de línguas, na qual se procurava o melhor método ou uma abordagem que fosse adequada. Estes conceitos encontram-se ligados a processos históricos e sociais que são refletidos no ensino de línguas, os quais se baseiam cada um em uma determinada visão de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, de técnica e de materiais, que se enquadram em uma abordagem (Bassetti 2006, p. 28).

Segundo Leffa (2012), “a proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua”. Como também, da concepção do que seja ensinar uma língua e da percepção que esse proponente tenha do que seja o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os métodos mudam de acordo com a percepção que a sociedade passa a ter da língua, o que implica também na escolha individual de cada professor, pois a depender da percepção que este tem de língua, independentemente do que ditam os manuais da didática de ensino de línguas e dos anseios que possam ter os alunos em relação à língua estudada, o professor pode, simplesmente, eleger um método que condiz somente com o que ele acredita ser o que o aluno precisa saber de uma língua estrangeira. Portanto, é primordial para o processo efetivo de ensino-aprendizagem que o docente entenda seu papel no atual contexto de ensino de línguas estrangeiras, assim como compreender, também, qual o papel dessa língua dentro da conjuntura atual.

Para Sánchez (2009)

O nascimento de cada método teve, entre outras fontes, uma muito importante, que foi a teoria linguística, vigente em cada época e imperante nos centros acadêmicos. As convicções e crenças que dão origem ao componente teórico podem advir de diversas fontes. A fonte mais habitual e mais facilmente identificável foi o conceito sobre a natureza da língua. A partir de tal conceito se inicia uma cadeia de conclusões que dão origem a métodos e procedimentos”.¹⁰

Santana (2005, p. 101), citando Sánchez, afirma que “o surgimento de um novo enfoque, quase sempre se dá pelo rechaço ao método precedente, e isto acontece em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade”. Assim, diante de novas exigências, faz-se necessário buscar outras formas de suprir as novas necessidades. Dessa forma, surgem os métodos de ensino de línguas. Cada método servia a propósitos pré-estabelecidos, de acordo com o que ansiava o mundo em cada época, e todo método tem uma base teórica. Com o passar dos anos

¹⁰ Tradução da autora.

novas teorias surgem e com elas novas formas de ensinar. Algumas são as disciplinas que se ocupam do ensino de línguas, entre elas a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, a Didática do Ensino de Línguas (DEL), a Pedagogia, a Psicologia, entre outras. Mas acreditamos que a que tem na busca do método perfeito ou pelo menos mais adequado às necessidades exigidas a cada momento, no que concerne ao ensino de Língua Estrangeira, é a DEL.

Mesmo conhecendo a existência de vários métodos de ensino de língua estrangeira que fizeram e fazem parte do cenário de ensino de línguas, abordaremos apenas seis deles, os mais amplamente difundidos e estudados. Acreditamos que os metodólogos buscam até hoje o método perfeito. Segundo Martinez (2008, p. 49), esses métodos não aparecem numa ordem cronológica exata, afirmando que os dispositivos didáticos eram utilizados numa época, depois seu uso era diminuído ou eliminado, para depois retornar ao cenário educacional. O autor ainda afirma que “a mudança em didática não se decreta automaticamente, por meio de portarias ministeriais, prefácios de manuais ou cursos de formação e estágios para professores” (Martinez, ibdi). Dessa forma, muitos foram os métodos surgidos em todos esses anos, dos quais começaremos pelo Método Tradicional.

2.3.1 Método Tradicional

Segundo Jalil (2009), esse método girava em torno da tradução e da versão de textos literários, os quais eram considerados de nível superior por contribuírem com o conhecimento sobre a cultura da língua estrangeira, aqui vista somente como o estudo das artes em geral. Ainda, segundo a autora, citando (Howatt (2000) e Larsen-Freeman (2000), “o referencial de sucesso na aprendizagem da língua estrangeira era a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua.”

Presente desde a antiguidade e centrado no papel do professor, que deveria conhecer à perfeição o uso da gramática, abordava o ensino através de tradução de clássicos literários, e esse era o sistema linguístico a ser imitado. Utilizado no Brasil pelos jesuítas, a abordagem tradicional era a base do ensino de LE. Nesse método, a língua era concebida como um conjunto de regras, pressupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita. O Método Tradicional trazia as seguintes características:

- aulas ministradas na língua materna;
- listas de vocabulário ensinadas de forma isolada;
- leitura de textos clássicos;

- maior parte da aula expositiva e sobre gramática;
- pouca atenção ao conteúdo do texto, pois o mesmo não passa de suporte para a realização de exercício escrito;
- exercícios de tradução de frases desconexas;
- pouca ou nenhuma atenção à pronúncia.

Segundo Giglio (2013), “a gramática era ensinada de forma dedutiva, por regras escritas e sem a consideração de sua função comunicativa.” Para Leffa (1988), citado pela autora, o objetivo final da abordagem gramática-tradução era a de capacitar o aluno para apreciar a literatura e cultura dos povos da língua estrangeira. Porém, o que era considerado cultura era a arte e a literatura, já que não se estudava os costumes que fazem parte do cotidiano, ou a denominada cultura popular, padrões de comportamentos, etc.

Esse método, assim como outros, não deixou simplesmente de existir, fazendo, até hoje, parte do repertório metodológico de muitos professores de língua estrangeira. É correto afirmar que tal método serviu para seus propósitos em determinada época, mas que diante da conjuntura atual é inadequado se usado isoladamente. Não tiramos sua relevância, e pode, sim, ser parte de uma metodologia, um método a ser usado como parte de um conjunto de métodos traçados para o alcance de certos objetivos previamente estabelecidos, pois partindo da nossa realidade é possível inferir que não há método pronto que sirva para todos.

Mas, hoje, o professor não é mais visto como o detentor absoluto do conhecimento e nem o aluno é mero espectador. O professor, na conjuntura atual, é um mediador que serve de fio condutor entre o aprendiz e o aprendizado e que, juntamente ao aprendiz, desconstrói e constrói novos conhecimentos. Afinal, foi-se o tempo em que o conhecimento era visto como um pacote fechado de conceitos que era aberto na sala de aula e memorizado pelos alunos.

Segundo Lopéz García (2000), nesse método, a cultura era ‘trabalhada’ através dos textos literários, que eram os utilizados para o desenvolvimento da aula. Para Sánchez (2009, p. 313), durante muitos anos a cultura esteve associada a uma visão elitista e restrita. A cultura aparece associada às belas artes e à literatura de um grupo seleto de autores, o cânone.

2.3.2 Método Direto

Segundo Leffa (1999), o Método Direto (MD) foi adotado no Brasil a partir da década de 30, quando Getúlio Vargas estabelece o Método Direto como método oficial de ensino. Esse método era usado, então, desde o Colégio Pedro II, referência nacional para a educação, até as escolas do interior do país. Amparado pela teoria associacionista da psicologia

da aprendizagem, tinha como princípio básico a atividade mental em contraposição ao Método Tradicional. Além disso, dava “prioridade ao oral, com uma escuta dos enunciados sem o auxílio do escrito e uma grande atenção à boa pronúncia” (Matinez, 2009, p. 52). O nome direto está relacionado à razão de o método induzir o aprendiz ao acesso direto dos sentidos, sem intervenção da tradução, dessa forma, fazendo-o raciocinar na LE, excluindo-se o uso da língua materna.

Nesse método, Santana (2005, p. 78) esclarece que o aluno participa respondendo ao estímulo do professor, e são mais estimulados a interagir entre eles mesmos. Afirma também que toda a aula é conduzida na língua meta, exigindo, portanto, domínio do professor, que serve de exemplo para toda a sala.

Santana (2005) e Martinez (2008) definem o ambiente de aprendizagem como monolinguístico, na tentativa de criar uma situação de imersão, esperando que dessa forma, apartados da língua materna, no ambiente escolar, os alunos pudessem ter melhores resultados.

Leffa (1988) afirma que a abordagem direta, apesar de motivada pelo governo, teve dificuldades em continuar se expandindo em consequência da dificuldade de manter o foco na habilidade oral, fazendo com que o professor acabasse recorrendo ao método da gramática-tradução. Afirma ainda que os criadores da abordagem direta defendiam a tese de que o ensino de uma língua estrangeira deveria ser realizado diretamente na língua, pois sendo a língua um sistema que se desenvolve através da fala, a língua estrangeira deveria ser aprendida da mesma maneira que a língua materna.

2.3.3 Método Audiolingual

O Método Audiolingual, também chamado de Audio-oral, surgiu nos Estados Unidos com a segunda guerra mundial, fato que ocasionou uma corrida para se criar um método eficaz de aprendizado de um idioma no menor tempo possível. Fato este ocasionado pela necessidade de os soldados que seriam mandados para a guerra aprenderem a(s) língua(s) nativa(s) da Europa, para onde seriam enviados. Partindo da visão estruturalista, foi criado, então, o método audiolingual. Aperfeiçoado nos anos 50, com as mudanças ocorridas no campo das línguas em consequência do desenvolvimento da linguística, como ciência, e contando com o apoio de outras ciências, como a Psicologia da escola behaviorista de Skinner e Pavlov, os linguistas estruturalistas Leonardo Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado, que trabalhavam com a língua a partir da forma para se chegar ao significado. Esse método também dava prioridade ao oral, assim como o Método Direto. Alguns autores afirmam que a criação desse

método ocorreu por uma rejeição dos americanos ao MD, criado na Europa e, por isso, teriam criado o próprio método. Havia, assim como no método anteriormente citado, a intenção de criação de um ambiente monolinguístico e muitas repetições de sentenças. Segundo Martinez (2008, p. 55), Bloomfield ajuda a compor o método.

Nesse método, partia-se do pressuposto de que qualquer pessoa submetida a uma constante repetição de exercícios de uma língua estrangeira aprenderia tal língua. Acreditava-se que a partir de tal método, que se utilizava de vários recursos didáticos como gravações de nativos, laboratórios audiolinguais – utilizados pelos alunos que, dentre outras atividades, poderiam gravar suas falas para, em seguida, conferir com um modelo padrão – e repetidos exercícios poderia ser alcançado o nível desejado, que seria, no caso, o mais próximo possível da fala de um nativo. Foi a partir desse método que os manuais de conversação, tão comercializados até os dias atuais, começaram a ser impressos.

Depois da derrota da Alemanha na segunda guerra mundial, e munidos do método áudio-oral, os Estados Unidos exportaram seu método para o mundo e, com sua crescente ascensão econômica, fez do inglês o idioma estrangeiro mais falado no Globo. Cursos de inglês se propagaram a uma velocidade espetacular e o idioma no decorrer dos anos só aumentou seu prestígio.

2.3.4 Método Audiovisual

Segundo Cestaro, o método audiovisual tem a mesma origem do método audiolingual, baseados no estruturalismo linguístico, porém com aspectos importantes que os diferenciam. Esse método foi desenvolvido na França, pelo Centro de Pesquisa e de Estudos para a Difusão do Francês, na metade dos anos 50, mas foi Petar Guberina quem deu as primeiras formulações teóricas do método, no Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb, na ex-Iugoslávia. Suas principais características são:

- A ênfase nos elementos audiovisuais;
- Apresenta a língua oral associada a imagens;
- A situação comunicativa deve ser compreendida de forma global, antes do estudo das estruturas linguísticas;
- A estrutura da aula é: primeiro uma introdução global em forma de diálogo, depois apresentação dos aspectos individuais; seguida pela repetição das estruturas, e por último a aplicação prática.
- Os exercícios são do tipo estrutural, para substituir e completar estruturas.

Segundo Sánchez (2009, p. 309), “era frequente e intensivo o uso de desenhos, filmes e qualquer meio audiovisual que pudesse ajudar os alunos a captar o significado de forma parcial ou global. Esse método foi proibido nas escolas alemãs”.¹¹

2.3.5 Abordagem Comunicativa

Já a partir dos anos 60, com o fortalecimento de outros estudos científicos, a teoria behaviorista, que servia de base para o método áudio-oral, passou a ser questionada. Com a teoria da Gramática Gerativista Transformacional, Chomsky reestrutura a visão de língua e de aquisição. Para ele, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos, pois a língua é dinâmica e criativa, um sistema de comunicação com noções de um falante e um ouvinte ideais, concebida como parte do sujeito que nasce com um sistema linguístico internalizado.

A partir dos anos 70 há um incremento nos intercâmbios dentro da Europa, início do que hoje viria a ser a Comunidade Europeia, segundo Martinez (2005, p. 65). Esse intercâmbio, sugere o autor, deve ter provocado a necessidade de um ensino de língua que atendesse às novas necessidades da sociedade. Foi, então, feito um inventário para mapear as necessidades linguísticas para servirem de base para a criação de dispositivos didáticos para o ensino de LE voltado para as variadas categorias, como turistas, comunidades de migrantes, entre outras. Vários questionamentos sobre o ensino de línguas foram planteados à época, dentre os quais estão dois que, atrevemo-nos a dizer, perpetuam-se até hoje: Que língua ensinar e para quê?

A utilização correta e apropriada da língua, que eram as prioridades dos métodos anteriores deram lugar a preocupações como a intencionalidade e a finalidade dos falantes durante o ato de comunicação (Santana, 2005. P. 92). Com a discussão entre língua e fala, Chomsky propôs a teoria inatista de aquisição da linguagem, nos anos 60. Nessa teoria o autor postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. A partir daí surgem os conceitos de competência, que seria aquilo que sabemos, e de desempenho, que seria o que fazemos com o conhecimento que adquirimos.

Nos anos 70, Jean Piaget (1973), em contraposição ao modelo inatista, cria a abordagem cognitiva e construtivista, na qual a aquisição da língua é entendida como resultado de interação entre organismo e ambiente, em assimilações e acomodações. Segundo Piaget,

¹¹ Tradução da autora.

esses são os motores para a aprendizagem, responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência, e a adaptação intelectual depende do equilíbrio entre essas duas.

Para Santana (2005, p. 95), o enfoque comunicativo de línguas defende o desenvolvimento da competência comunicativa definida por Lomas, Osoro e Tuson, que seria não apenas o conhecimento do código gramatical, mas também o “conhecimento do sistema linguístico e dos códigos não verbais e de suas condições de uso em função dos contextos e situações de comunicação e do diverso grau de planejamento desses usos”.

De acordo com Canale (1995, p.65), citado por Santos (2004), a competência comunicativa seria os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação, como o conhecimento de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas de uma determinada língua. O conhecimento, então, seria o que o indivíduo sabe, consciente ou inconscientemente, sobre a linguagem e sobre outros aspectos do uso comunicativo da linguagem; a habilidade refere-se à forma correta ou errada de como se utiliza esse conhecimento na comunicação.

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Para Hymes (1991), significa ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação.

De acordo com Cantoni (2005), a aquisição dessa competência ocorre quando o indivíduo de uma cultura se apropria dos mecanismos, tais como conhecimento do vocabulário, habilidades de usar as convenções sociolinguísticas, entre outros, adquiridos por meio da linguagem, de acordo com os reforços culturais sempre repetidos que recebe, inconscientemente, e também quando esse mesmo sujeito usa as ferramentas adequadas, intencionando conseguir uma interação bem sucedida.

Segundo Sánchez (2009, p.312):

A ênfase na dimensão comunicativa leva necessariamente a considerar que a comunicação não se restringe somente à linguagem formal, por mais importante que esta seja, nem se esgota nela. Na comunicação intervêm outros fatores além da língua. Os gestos, que são um sistema de comunicação mais primitivo, que certamente precedeu a linguagem, e o contexto em que se insere o ato comunicativo constituem elementos de grande importância. O contexto, por sua vez, encerra uma grande complexidade. A cultura e os elementos culturais, por exemplo.

Está claro que o surgimento do enfoque comunicativo mudou o cenário de ensino de línguas no mundo. De acordo com Sánchez (2009, p. 313), somente com o método comunicativo é que o tratamento dado à cultura começa a mudar. Mas isso já no final século XX. Porém, o conteúdo cultural era sempre deixado em segundo plano, principalmente a cultura

do estudante, que era apresentado à cultura do outro, mas deixando sua própria cultura de lado e nunca usando a cultura do aprendiz como ponto de partida para apresentação da outra cultura. Além disso, esses componentes culturais eram, quase sempre, sem amostras de textos realísticos, mas “estorinhas” criadas para mostrar situações do dia-a-dia, não apresentando uma cultura real, com diversidade de gêneros textuais. Além disso, praticamente não se fala de diversidade linguística, como se o francês falado na França ou o espanhol falado na Espanha fossem os únicos exemplos a serem seguidos, mostrando, quando aparece uma outra variante, como menos bonita ou menos apropriada para o que se espera do falante ideal. Dessa forma, o recorte cultural era feito muitas vezes, ainda, em cima de estereótipos, produtos pré-fabricados e vendidos para o mundo como representação fiel de uma cultura homogênea e coesa.

Brown (1994, p. 166) define estereótipos como “categorias que singularizam indivíduos como se estes compartilhassem as mesmas características de base de seu grupo social”.

Hoje, segundo Sánchez (2009), ocorre uma mudança de conceito de cultura elitista e restrito para outro mais rico em elementos e matizes. Para ele:

La autonomía que puede tener el componente cultural obliga a admitir que la comunicación incorpora una nueva ‘gramática’, además de la habitual –la lingüística–, que es la que ha estado vigente en la enseñanza de lenguas: se trata de la *gramática cultural*. Esta se puede denominar gramática porque está constituida por un conjunto de normas o reglas a las cuales se somete un grupo o sociedad determinados. Y es “cultural” porque se trata de normas de conducta y comportamiento, que son las que configuran la cultura o manera de ser y de vivir de un grupo.¹² (Sánchez (2009, p. 314)

Alguns autores como Claire Kramsch (1993) e Michael Byram (1997), criticaram alguns aspectos da abordagem comunicativa. Eles assinalaram que o ensino de língua e a cultura estrangeira deveriam situar-se num contexto educacional mais amplo. Chamaram a atenção para o fato de que o modelo do falante nativo era o objetivo a ser alcançado pelos alunos, assim como o uso praticamente exclusivo da língua-alvo em sala de aula, bem como a visão da comunicação como se limitando à troca de informações. É, então, que Byram (1997) propõe que se expanda o conceito de competência comunicativa para que se pudesse incluir uma

^{12c} “A autonomia que o componente cultural pode ter obriga a admitir que a comunicação incorpora uma nova ‘gramática’, além da habitual – a linguística –, que é a que esteve vigente no ensino de língua: trata-se da *gramática cultural*. Esta pode ser denominada gramática porque está constituída por um conjunto de normas ou regras, as quais se submete um grupo ou sociedade determinados. E é ‘cultural’ porque se trata de normas de conduta e comportamento, que são as que configuram a cultura ou maneira de ser e de viver do grupo”

dimensão cultural, surgindo, segundo o autor, dessa forma, a competência comunicativa intercultural.

É a partir daí que, segundo Volkmann (2002, apud Rozenfelde, 2007, p. 79)¹³, começa a busca por uma comunicação entre culturas mais pacífica e harmônica que, no caso, seria a capacidade e habilidade de estudantes de LE, e de forma geral, assim como dos sujeitos envolvidos em um encontro intercultural, de conhecer as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecer essas diferenças em situações concretas e de desenvolver estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura.

Ainda, de acordo com Rozenfelde (2007, p. 97), a partir da relação entre língua e cultura na interação, surge a concepção de comunicação intercultural, assim como de interculturalidade, com bases teóricas nos campos da antropologia, sociologia, psicologia e da comunicação. Conceitos que no contexto contemporâneo ganham força. Contexto este marcado pela globalização, pela rápida troca de informações e intercâmbio cultural e como desafio nas interações culturais.

Mas para Sánchez (2009, p. 313) é necessário um estudo prévio dos contrastes culturais e contrastivo de outras culturas, para que se possa identificar em cada uma delas os elementos diferentes e dignos de atenção. Portanto, segundo o autor, é de suma importância ser cauteloso para manter em equilíbrio as funções desempenhadas pela língua e pela cultura, na configuração do resultado final.

2.3.6 Abordagem por tarefas

Segundo Willis (1996), essa abordagem prevê um contexto natural para o uso da língua-alvo, cuja abordagem reconhece o fato de que os alunos de língua aprenderão melhor somente se entenderem o real significado das atividades. Aqui, prioriza-se o processo e não itens linguísticos predeterminados. Busca-se o desenvolvimento de uma competência comunicativa (uso), em detrimento da competência linguística (forma). Os alunos são levados a trabalhar para completar uma tarefa (oportunidade de interação). Esta interação, criada de forma relevante, seria facilitadora do processo de aprendizagem da língua-alvo. Ao executarem as tarefas, os alunos devem trabalhar para o entendimento mútuo, expressar-se claramente,

¹³ VOLKMANN, Laurenz. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: VOLKMANN, L.; STIERTORFER, K.; Gehring, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002, 11-48.

checar compreensão e solicitar esclarecimentos quando necessário. Eles têm a oportunidade de ouvir uma linguagem além de sua habilidade presente para possível assimilação futura. Segundo Prabhu (1987), as tarefas podem ser do tipo troca de informações; podem ser para expressar preferências, sentimentos ou atitudes pessoais; fazer inferências a partir de informações existentes. As tarefas podem trazer fortes referenciais de cultura que podem ser enriquecidos no contato com outros alunos do mesmo grupo.

Essa abordagem é muito utilizada nos cursos de idiomas. Foi bastante difundida no Brasil através da rede de ensino de línguas CCAA, cuja única metodologia admitida em suas aulas é a Abordagem por tarefas.

Encerrada esta parte, no seguinte capítulo trataremos da metodologia que guiará esta pesquisa, além da coleta e análise de dados.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS

3.1 METODOLOGIA

Sem uma metodologia, pesquisa alguma pode ser realizada, pois ela é um meio e não um fim em si mesma. As incongruências de uma metodologia podem pôr em dúvida a seriedade de uma pesquisa científica. Daí a importância de se escolher uma metodologia apropriada para o trabalho científico.

O objetivo do presente capítulo é o de abordar as técnicas de pesquisas para que esta dissertação possa ser desenvolvida. Dado o tipo do objeto, este estudo articulará uma dimensão de abordagem: a qualitativa. É muito pertinente, nesta dissertação, trabalhar com essa dimensão, já que haverá um momento em que se fará necessário observar a fala livre dos sujeitos analisados, no caso, os professores de espanhol, visando a verificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem (da abordagem acerca dos aspectos culturais). Para tanto, será utilizado um método de cunho qualitativo. De acordo com Richardson (1999, p. 80),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Foi a partir do entendimento de que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva, que resolvemos traçar este percurso metodológico. O conhecimento da realidade requer uma abordagem crítica, que seja capaz de, visualizando o problema, procurar estabelecer as conexões. Na verdade, acreditamos na necessária articulação entre a abordagem sociológica e a histórica, quando se pretende compreender as interações entre ciência e ação. Advém, daí, a justificativa para toda a abordagem sociológica e histórica que se fez no início da presente dissertação.

Portanto, por se tratar de um estudo analítico sobre aspectos metodológicos abordados pelos professores, através da observação de atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o recorte que delimita este caso reivindicou uma abordagem qualitativa, pautada em procedimentos metodológicos com enfoque observatório, descritivo e explicativo, pois esta pode oferecer uma perspectiva mais verossimilhante da realidade a ser analisada. No que concerne à avaliação de processo, a pesquisa qualitativa aquilata a

perspectiva interna, uma vez que se irá considerar os sujeitos participantes (os professores) da situação estudada. Por isso, buscamos atrelar distintas informações para uma melhor compreensão da ação analisada. Godoy (1995, p. 63) afirma que esse tipo de investigação possibilita a verificação da influência de determinada situação em diversas esferas, pois “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”.

Escolhemos os estudos exploratórios porque, de acordo com Triviños (1987), eles permitem que o pesquisador se torne mais experiente, da mesma forma que o ajuda a encontrar possibilidades de estabelecer contato com os sujeitos investigados, melhorando assim o conhecimento sobre o objeto de estudo.

A etapa descritiva do estudo admite ao investigador delinear aspectos gerais e amplos do acontecimento pesquisado através de sua ordenação, classificação, análise e interpretação, bem como estabelecer causas e relacioná-las com outros fenômenos.

O enfoque explicativo tenta identificar os fatores que determinam ou influenciam a ocorrência dos fatos.

Pelos motivos elencados, a pesquisa qualitativa oferece profícua contribuição, uma vez que se interessa mais pela compreensão dos fatos observados, que mera quantificação do fenômeno. A elaboração da guia de observação de aula ligou-se estreitamente aos objetivos da pesquisa.

Entendemos que um instrumento facilitador para melhor percepção do problema, por parte do pesquisador, é a identificação do local, no interior do dilatado processo de suas relações com o todo do qual faz parte. Para tanto, a observação da aula, o contexto no qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, o compromisso do educador para com o aluno e orientação acerca do conteúdo abordado, faz com que se possa entender os resultados posteriores.

3.2.2 O *locus* de realização da pesquisa

As três escolas estão situadas em Aracaju, que conta com aproximadamente 461.534 habitantes, e tem uma economia que está baseada, principalmente, nos serviços, indústria e turismo. As instituições de ensino, são da rede pública estadual. As escolas não serão nomeadas para proteger a identidade dos professores, pois, geralmente, há somente um professor de língua espanhola em cada instituição. À medida em que as aulas forem analisadas,

as escolas serão descritas com mais detalhes. Desde já, serão intituladas como Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3.

3.1.3 A construção teórica do problema

A abordagem de conteúdos culturais na aula de espanhol requer, antes de qualquer coisa, por parte do professor, conhecimento prévio das questões abordadas em sala de aula.

Buscamos identificar essa questão a partir do levantamento em fontes bibliográficas e documentais, o que possibilitou gerar os dados secundários. Os dados secundários são aqueles coletados por pessoas que não participaram de sua elaboração, podendo-se constituir-se de material já elaborado cientificamente ou não.

Foi, então, colhido antes das observações das aulas o planejamento anual que os docentes elaboraram no início do ano letivo, solicitado pela coordenação pedagógica de cada escola. Buscamos identificar essa questão do conhecimento de enfoques a partir do levantamento em fontes bibliográficas sugeridas no planejamento anual de cada professor. Além da certificação de que todos tinham em mãos o livro didático, com seu respectivo manual, adotado pelas escolas que fazem parte desta pesquisa. Podendo o livro influenciar na escolha do enfoque abordado em sala de aula.

No caso desta pesquisa, esse levantamento reuniu material resultante de pesquisas e abordagens nos meios de comunicação escrita ou falada, em que a questão da Interculturalidade era desenvolvida nas aulas de língua espanhola.

A pesquisa bibliográfica norteou parte das etapas investigativas da pesquisa. Em decorrência da problemática pesquisada e reconhecendo o valor cumulativo da ciência, foi feito levantamento em bibliotecas acadêmicas de forma direta e indireta, pela Internet, a fim de verificar o que já se havia sido produzido a respeito do tema em questão.

A partir desse levantamento, resolvemos partir para a pesquisa de campo, para se caracterizar o lugar, registrar os posicionamentos do docente no que concerne à abordagem de conteúdos culturais e de que forma estes eram tratados, tanto na sala de aula como fora dela, através de atividades produzidas pelo professor a fim de desenvolver a interculturalidade nos alunos, buscando, com isso, a coleta de dados e aprofundamento das questões.

3.1.4 A pesquisa empírica

Para verificar se os conteúdos culturais foram abordados e de que forma foram trabalhados nas aulas de espanhol, se dentro de uma abordagem comunicativa e de forma não estereotipada nem homogênea, foram coletados para posterior análise o planejamento anual da disciplina Espanhol, assim como o livro didático utilizado e a observação das aulas. Diante disso, no dia 5 de novembro de 2013 foi feita a primeira observação de aula. No dia 6 foi feita mais uma observação e no dia 7 a última. Foi observado também o contexto em que ocorreu a aula (disposição do aluno, ventilação e iluminação da sala, quantidade de alunos, etc.)

3.1.5 Tratamento, interpretação e análise dos dados

Com o levantamento das informações, passamos ao seu tratamento, realizado em conformidade com a abordagem qualitativa proposta na pesquisa. Todo material teórico levantado foi organizado de modo a contribuir para a análise do problema, sendo utilizado quando se fez necessário o embasamento teórico do texto construído.

Esse embasamento teórico se deu a partir da construção de um referencial teórico baseado na reflexão em torno da cultura, multiculturalismo, interculturalidade, contextualização histórica do ensino de língua espanhola e algumas metodologias de ensino, levando-se sempre em conta que essas reflexões abrem e pontuam todo o desenrolar desta pesquisa.

A observação que ocorreu durante toda a pesquisa, seja através da observação das aulas, contato com os professores das escolas em questão, ou a partir dos planejamentos anuais e do livro didático, contribuiu de forma crucial para a formulação das ideias e da defesa dos pontos de vistas nesta pesquisa.

Sendo assim, feita a organização do texto escrito, esperamos que esta pesquisa contribua para um melhor posicionamento do professor de espanhol no que concerne à abordagem dos conteúdos culturais nas aulas de espanhol.

3.2 ANÁLISE E RESULTADOS

3.2.1 Dos conteúdos no livro didático

Análise dos conteúdos culturais abordados no livro didático *Síntesis: curso de lengua española*, da editora Ática, utilizado nas escolas que fazem parte do escopo desta pesquisa.

Segundo o PNDL, com relação aos textos apresentados no livro, a coleção:

1. Precisa reunir um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira;
2. Deve abordar temas adequados ao ensino médio;
3. É necessário contemplar diversidade de: tipos textuais; gêneros; textos verbais e não verbais;
4. Deve Incluir textos que circularam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes; como as esferas científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, entre outras;
5. Precisa apresentar de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos.

Além de apresentar exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada e exposição da pluralidade do mundo social.

Lembrando que, de acordo com as mudanças na sociedade, novas temáticas passam a fazer parte dos aspectos culturais de cada país ou grupos sociais. Assim, conteúdos culturais não significam somente tradições, mas tudo o que se incorpora e passa a fazer parte do cotidiano de um povo. Portanto, é de se esperar que um livro de línguas que esteja dentro do que propõem os PCNs e os mais recentes estudos acerca da metodologia do ensino de línguas, deve conter, entre outras coisas, textos realísticos e temas atuais.

Nosso objetivo é analisar o livro para verificar se este aborda os conteúdos culturais, como são trabalhados e de que forma são apresentados aos alunos. Resolvemos analisar cada volume, não por unidade, mas destacando partes, que julgamos trabalhar os conteúdos culturais de acordo com o que foi apresentado nos dois primeiros capítulos desta pesquisa, ou seja, que apresentem conteúdos que trabalhem a cultura, através de variedades de tipos e gêneros textuais, com temas atuais para tornar mais fácil a identificação do aluno com os temas abordados, já que ao se trabalhar com temas que podem ser trazidos para a realidade

do aluno, mais tangível fica para este compreender a realidade que lhe é apresentada e contrastar com a sua própria realidade. Trabalhando temas que possam desenvolver no aluno a interculturalidade e sua capacidade crítica, auxiliando-o a desenvolver-se enquanto cidadão.

Dessa forma, resolvemos usar como categorias de análise alguns aspectos culturais propostos por Byram (1993 apud MOURA, 2005, p.22)¹⁴ e, em seguida, faremos uma breve análise de cada texto citado, tecendo comentários e sugerindo como o professor poderia trabalhar o tema em sala de aula.

O livro *Síntesis: curso de lengua española* foi publicado pela primeira vez em 2006, pela editora Ática, sendo um volume único. Em 2011, o livro foi novamente publicado pela mesma editora, porém numa coleção de três volumes, voltada para o ensino médio, cada livro destinado a um ano diferente, desde o primeiro até o terceiro ano. Foi um dos livros analisados e sugeridos pelo PNDL e adotado nas escolas da rede estadual de Sergipe. Cada volume é acompanhado por um CD de áudio com gravações correspondentes às atividades propostas. As gravações foram feitas por falantes nativos do idioma, de diferentes lugares em que o espanhol é língua oficial.

Os três volumes da coleção contam com os respectivos livros do professor que, além das respostas às atividades, oferecem um manual do professor, que contém a apresentação da obra, os pressupostos teóricos que nortearam sua proposta didática, atividades complementares e sugestões bibliográficas que podem ser úteis para a formação do docente. Quanto à sua estrutura organizacional, todos os volumes seguem um mesmo padrão, constituído por oito capítulos temáticos e dois capítulos suplementares, dispostos ao final do quarto e do oitavo capítulos; as unidades têm em média 16 páginas.

Desde a primeira página do livro, percebe-se que este tem uma proposta de desenvolver nos alunos não só a competência linguística, mas a competência comunicativa e, por que não dizer também a interculturalidade? O manual para o professor orienta como este deve trabalhar de forma a conseguir um melhor resultado por parte do alunado.

O livro nos é apresentado seguindo a linha dos PCNs, das OCENS e, em consonância com pressupostos teóricos trazidos por Vygotsky (2000), Sánchez (2009), entre outros autores. Deixa claro que é preciso considerar o contexto histórico e social em que está inserido e as orientações pedagógicas vigentes. Sendo assim, é de se esperar que o livro esteja, de fato, alinhado com a abordagem comunicativa e comprometido com as transformações que

¹⁴ Byram, M. Language and Culture Learning: The Need for Integration. In Byram, M. (Ed), **Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain**. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993, 3-16.

veem ocorrendo ao longo dos anos, destacando a importância do aspecto cultural trabalhado em sala de aula, contribuindo para uma formação crítica dos alunos que estão direta ou indiretamente conectados ao mundo. O livro apresenta variedade de tipos e gêneros textuais, o que, a depender do texto, se realístico ou não, leva-nos mais perto da realidade da língua-alvo, ao mesmo tempo em que nos faz voltar para a nossa própria realidade, através de exemplos e debates, o que nos faz pensar e ser mais críticos em relação à nossa realidade e a realidade do outro, com o intuito de compreender a diversidade cultural, sem preconceitos e desmitificando estereótipos. Nada melhor, então, do que trabalhar com textos que trazem assuntos atuais e que fazem parte da realidade do aluno, pois dessa forma fica mais fácil se pôr no lugar do outro e voltar ao seu, compreendendo melhor tanto a realidade do outro quanto a sua própria.

Na apresentação do próprio livro, este nos é apresentado como “uma coleção que apresenta uma proposta didático-pedagógica que procura valorizar o papel da língua estrangeira na formação de indivíduos dotados de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos” (OCEM, 2006, p.90). Ainda citando as OCEMs, afirma que estas enfatizam sua compreensão de letramento baseada em uma visão “heterogênea plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, sempre inserida em contextos socioculturais”

O livro apresenta variedades textuais, com temas cotidianos, temas atuais, históricos, entre outros, o que nos permite desenvolver debates em sala de aula, desenvolvendo a capacidade crítica do aluno em relação à diversidade cultural da língua-alvo e de sua própria cultura, fazendo-o perceber que a variedade cultural não existe apenas em países diferentes, mas dentro de uma mesma nação, principalmente uma com uma cultura tão heterogênea como a nossa. Contribuindo para o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico e aumentando, inclusive, sua autoestima, ao mostrar que não somente nós temos problemas, como por exemplo ao abordarmos um assunto do tipo: *Cómo es tu ciudad?* Onde serão apresentados problemas de engarrafamento nas grandes cidades como Madrid, mostrando-nos um problema igualmente irritante em nossa pequenina cidade. Isso nos leva a pensar o mundo de maneira heterogênea, porém muitas vezes compartilhando os mesmo problemas, interesses e aspectos culturais. Mostrando que o outro, apesar de diferente, não é melhor nem pior, pois somos iguais ao mesmo tempo em que somos diferentes, a depender do aspecto em questão.

O primeiro volume do livro *Síntesis*, afirma que, “o processo de ensino-aprendizagem que considera as especificidades dos diferentes gêneros, relacionados aos contextos enunciativos, constitui um recurso pedagógico poderoso e adequado para o ensino de espanhol como língua estrangeira”, pois se afina com as ideias de Mrarcuschi (2002), segundo

as quais os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo. Diz também que é valorizada a diversidade constitutiva do mundo hispânico, partindo de uma abordagem inter e multicultural. Priorizando o desenvolvimento da consciência do aluno a respeito da heterogeneidade no uso da linguagem, que é de natureza contextual, histórica e cultural. Segundo o autor, essa foi a forma que encontrou para garantir que a aprendizagem da língua espanhola possa auxiliar o aluno a compreender sua condição e que “favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2000, p.11).

Como nosso objetivo aqui nesta pesquisa é analisar os conteúdos culturais apresentados no livro didático, focaremos nossa concentração apenas nesta parte. E como citado anteriormente, Hall (1959, p.169) afirma que “não há algum aspecto da vida humana que não seja tocado e modificado pela cultura”. Assim como dissemos antes, podemos dizer com isso que a cultura é também o que se vive diariamente, é a forma de pensar o mundo, os hábitos, as crenças, os aspectos religiosos, e também está presente na forma como nos comunicamos e como nos relacionamos com os demais. A cultura, assim como a língua, não é estática, pois se assim fosse, viveríamos da mesma maneira que há 500 anos atrás e falaríamos um português que se ouvíssemos, hoje, provavelmente nem compreenderíamos. Então, quando escolhemos os textos, decidimos por textos de diferentes gêneros textuais e alguns com assuntos que tivessem mais a ver com a realidade dos alunos, principalmente com a faixa etária destes, assuntos conhecidos e que, atualmente, integram a cultura de vários países da língua-alvo, assim como do nosso próprio país. Fugindo, com isso, dos já desgastados temas culinários, que reforçam os estereótipos, como se na Espanha só se comesse *paella* e no México *tacos*.

Não que o livro não trabalhe temas como esses, mas é uma opção do professor o que trabalhar ou não no livro didático, pois este não é o único instrumento de trabalho do docente, é apenas mais um. Pois o professor que se apegue somente ao livro didático, fica preso no que ele oferece, o que não contempla a realidade de todas as salas de aula do país.

Como mencionado anteriormente, utilizamos categorias, com seus respectivos filtros, detalhando o que cada categoria abrange. Dessa forma, ao analisarmos os textos selecionados, considerando os aspectos abordados na tabela abaixo, citamos o volume, já que se trata de uma coleção com três volumes e da(s) página(s) que, ao nosso ver, contempla os aspectos citados. Em seguida, fazemos uma breve análise de cada texto selecionado e sugerimos como poderia ser trabalhado pelo professor de espanhol.

Desse modo, distribuímos os textos analisados de acordo com os aspectos culturais abordados, segundo categorias sugeridas por Byram. Entendemos que cada texto por nós

selecionado está em conformidade com um os mais aspectos culturais compreendidos na tabela abaixo:

Aspectos Culturais	Filtros	Volume e páginas
Identidade social e grupos sociais	Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas	Vol. 2, pág. 15, 121, 122; Vol. 3, pág. 7, 21.
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral	Vol. 2, pág. 121; Vol. 3, pág. 7.
Crença e comportamento	Crenças morais; Crenças religiosas; Rotinas diárias; Comportamento em geral	Vol. 1, pág. 135, 149; Vol. 2, pág. 121, 122.
Instituições políticas e sociais	Instituições políticas; Instituições privadas; Saúde; Justiça; Ordem	Vol. 1, pág. 77, 79. Vol. 2, pág. 37.
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem	Vol. 1, pág. 135.
História nacional	Eventos históricos; Política; Manifestação popular	Vol. 2, pág. 121, 122.
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia	Vol. 2, pág. 15.
Estereótipos e identidade nacional	Estereótipos; Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e lazer; Trânsito; Outras informações	Vol. 1, pág. 9, 11, 51, 52, 53; Vol. 2, pág. 5, 25, 66. Vol. 3, pág. 90, 94, 95, 106, 119, 142.

Começaremos, então, a análise dos textos selecionados. O livro 1 traz já em seu início, pág. 9 (Fig. 1) dois desenhos da artista mexicana Frida Kahlo e o título: Variedad de palabras, de sonidos, de saberes e de sabores, de formas e de colores. Com um pequeno texto onde diz que a língua é o instrumento mais importante da manifestação cultural e de um povo, já demonstrando a grande importância que tem a cultura dentro do estudo de línguas e anunciando a variedade do mundo hispânico, ou seja, demonstrando desde o início que não trabalhará com a homogeneização cultural, mas sua diversidade. Dessa forma, o aluno já começa sabendo que a cultura hispânica não é representada apenas pela cultura espanhola. Geralmente a cultura do colonizador vinha como exemplos na maioria das vezes em antigos livros didáticos. O professor pode trabalhar com os alunos alguns exemplos de pintores brasileiros e, inclusive, sergipanos, sempre mostrando a cultura do outro, sem deixar de trazer o aluno para a sua própria cultura.



Figura 1: Livro Síntesis, Vol. 1, Pág. 9

A pág. 11 (Fig. 2) traz informações sobre a cantora Mercedes Sosa, cantora argentina de importância inquestionável para a cultura hispânica, principalmente a cultura latino-americana, por suas canções serem consideradas símbolos de protesto contra as ditaduras latino-americanas. Muito interessante, porque além de apresentar uma nuance da música latina, faz com que o aluno se volte para a sua própria cultura, onde o professor pode fazer referência à própria história do Brasil em sua época de ditadura militar e fazer menção às canções e artistas que foram exilados devido a referências, em suas artes, principalmente teatro e música, à ditadura militar. Dessa forma, o aluno vai até a outra cultura, volta à sua própria e conhece melhor até a sua própria história.



Figura 2 Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 11

Nas páginas 51 (Fig. 3), 52 (Fig. 4) e 53 (Fig. 5), o livro traz uma lenda tirada do livro *Cuentos y Leyendas de América Latina*, com a parte textual onde conta uma lenda e vários quadrinhos com desenhos de acordo com a lenda descrita. Dá para trabalhar, além da interpretação de textos, o folclore de vários países hispano-americanos, além do folclore sergipano, perguntando que lendas os alunos conhecem e mostrando que, independentemente de culturas e países distintos, todos temos nosso folclore, nossas lendas, muitas das quais mostram como pensavam e como formaram-se nossas origens, encontrando, inclusive, muitas semelhanças entre o folclore de países da língua-alvo e também do nosso.

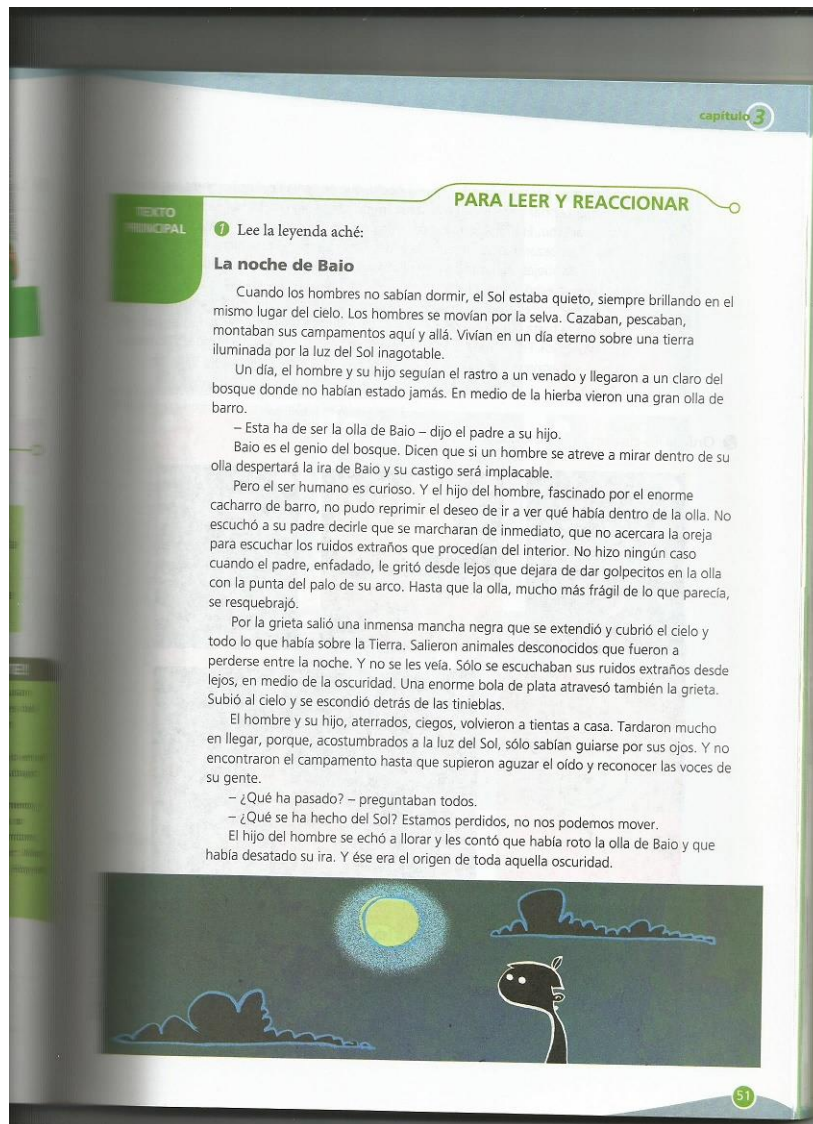


Figura 3 Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 51

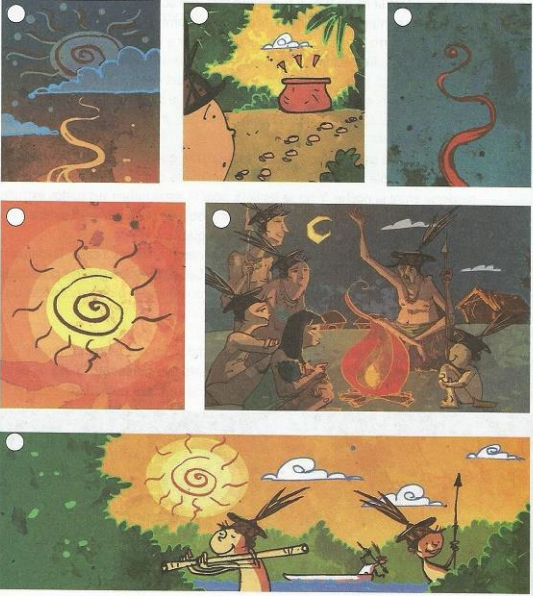
¿Qué hacemos?

El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

Recopilación de María Acosta, Cuentos y leyendas de América Latina. Los mitos del Sol y la Luna, Barcelona, Editorial Océano, 2002.

2 Ordena los cuadros de la historieta:



52

Figura 4 Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 52



Figura 5 Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 53

O conteúdo das páginas 77 (Fig. 6) e 79 (Fig. 7) é interessante porque mostra como são os diferentes documentos de identificação de pessoas em vários países hispânicos, o que chama a atenção para a maneira como são formados nossos sobrenomes, onde o professor pode mostrar a diferença que há entre esses países e o nosso, onde o sobrenome da mãe vem antes que o do pai e a partir daí levantar discussões acerca dos costumes herdados por nós, dos portugueses, e dos países hispano-americanos, herdados dos espanhóis.

1 Apartado

Los textos del día a día

Reflexión sobre textos y contextos

EL CARNÉ DE IDENTIDAD

Tanto en Brasil como en los países hispanicos, los ciudadanos adultos están obligados a tener un documento que los identifique oficialmente. En Brasil, la *Cédula de Identidade* o *Registro Geral (RG)* es el documento oficial que nos identifica. En Argentina y en España, por ejemplo, el instrumento de identificación personal obligatorio se llama Documento Nacional de Identidad (DNI).

- Observa algunos ejemplos de documentos de identidad y contesta a las preguntas que están a continuación:



Extraído de <www.gencencia.com>.
Acceso el 10 de septiembre de 2009.



Extraído de <http://es.wikipedia.org>.
Acceso el 12 de septiembre de 2009.

Figura 6 Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 77

DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN	
País	Nombre
Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela	Cédula o Carné de Identidad
Argentina, España y Perú	Documento Nacional de Identidad (DNI)
México	Clave Única de Registro de Población (CURP) o Credencial de Elector (IFE)
Brasil	Cédula de Identidade, conocida también como Carteira de Identidade o Registro Geral (RG)
República Dominicana	Cédula de Identidad y Electoral (CIE)
Colombia	Cédula de Ciudadanía (CC)
El Salvador	Documento Único de Identidad (DUI)
Guatemala	Documento Personal de Identidad (DPI)


Extraído de <<http://es.wikipedia.org>>. Acceso el 12 de septiembre de 2009.

LOS NOMBRES Y LOS APELLIDOS

¿Cómo te llamas? ¿Por qué tienes ese nombre? ¿Cuáles son tus apellidos? ¿Sabes qué significan? ¿Ya lo has investigado?

El nombre que tenemos puede ser un homenaje hecho por nuestros padres a alguien, un nombre inventado por ellos o sencillamente un nombre que les gusta. Ya los apellidos, en general, tienen origen en algo que se relaciona con la organización de los grupos sociales a través de los siglos. Por eso en cada sociedad es distinta la forma cómo los padres aportan los apellidos a los nombres de los hijos. En Brasil, por ejemplo, es muy corriente que los hijos hereden los apellidos de la madre y del padre, en este orden: **nombre + último apellido de la madre + último apellido del padre**. Sin embargo, hay muchas otras normas de hacerlo, tanto en Brasil como en otros países.

● Lee la siguiente charla desarrollada en un sitio de internet y contesta a las preguntas que siguen:



redkite

Preguntas contestadas

En España los nombres se registran de la siguiente manera:

- 1) Nombre: puede ser uno o dos nombres, por ejemplo: Miguel o Juan Manuel.
- 2) Primer apellido: coincide con el primer apellido del padre.
- 3) Segundo apellido: coincide con el primer apellido de la madre.

¿Cómo se registran los nombres en Portugal y en Brasil?

Y perdonen que escriba en español, es que no domino el portugués.

Mejor respuesta (elegida por el autor de la pregunta):

Meu nome é ENIO GIACOMINI DE SALES, então meu nome é Enio, meu apelido de mãe é Giacomini e meu apelido de pai é Sales.

Eu sei que na Espanha é o contrário do Brasil, ou seja, primeiro vem o apelido do pai e depois o da mãe. Se eu tivesse nascido na Espanha, o meu nome seria ENIO SALES GIACOMINI. Entendeu?

Adaptado de <<http://br.answers.yahoo.com>>. Acceso el 15 de septiembre de 2009.

Figura 7: Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 79

Quando falamos em cultura, falamos também no modo de vida das pessoas de um determinado lugar. A cultura está presente em nosso dia-a-dia e com as mudanças nas sociedades, a cultura vai se modificando. Portanto, ao falarmos de cultura, não significa falar somente do passado, mas também das culturas que vão se formando, como a cultura cibernética; além de trazer novos conceitos que estão substituindo outros, como o conceito de família, que é parte importante na formação cultural de todos. A pág. 135 (Fig. 8) traz uma discussão muito interessante acerca dos novos modelos familiares, algo muito em voga hoje em dia. Um assunto ainda polêmico, que gera alguns conflitos de opinião e que enriquece a aula de língua espanhola. Afinal, nós, professores, queremos formar cidadãos que sejam capazes de pensar e emitir suas próprias opiniões, um cidadão crítico, e a partir de textos, muitas vezes polêmicos, conseguimos despertar o interesse do aluno e fazer com que este seja capaz de analisar a situação em questão

e emitir sua própria opinião. E a questão do conceito de família está muito vinculado à cultura de cada país ou de grupos.

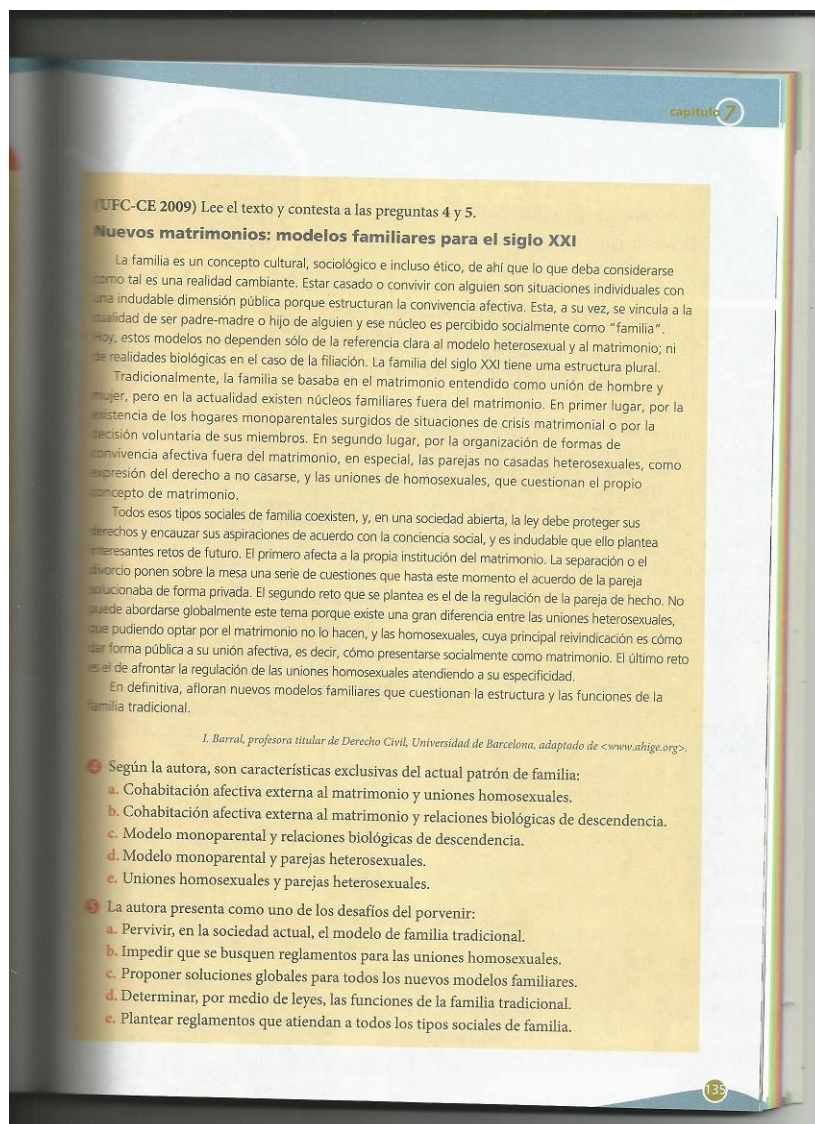


Figura 8: Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 135

A pág. 149 (Fig. 9) também traz um assunto muito discutido nos dias atuais, que aborda formas de manter o lar mais ecológico, como a reciclagem e outros assuntos referentes ao ecologicamente correto, que é parte de um discurso quase universal, fazendo, hoje, parte de diversas culturas, principalmente da europeia, como a espanhola, que fala muito sobre a preservação da natureza e como cada indivíduo pode contribuir para tal. Sem contar que o Brasil quase sempre está presente nessas discussões, devido ao desmatamento, aos lixões e esgotos a céu aberto. Além disso, é um tema bastante abordado nas escolas, então, provavelmente geraria bastante debates por parte dos alunos. Seria um momento oportuno para o professor apresentar a Costa Rica como um dos países onde mais se trabalha as questões ecológicas, com grandes

parques ecológicos e compararmos com o nosso Estado, perguntando aos alunos se eles conhecem algum parque ecológico sergipano, o que provavelmente muitos desconhecem.

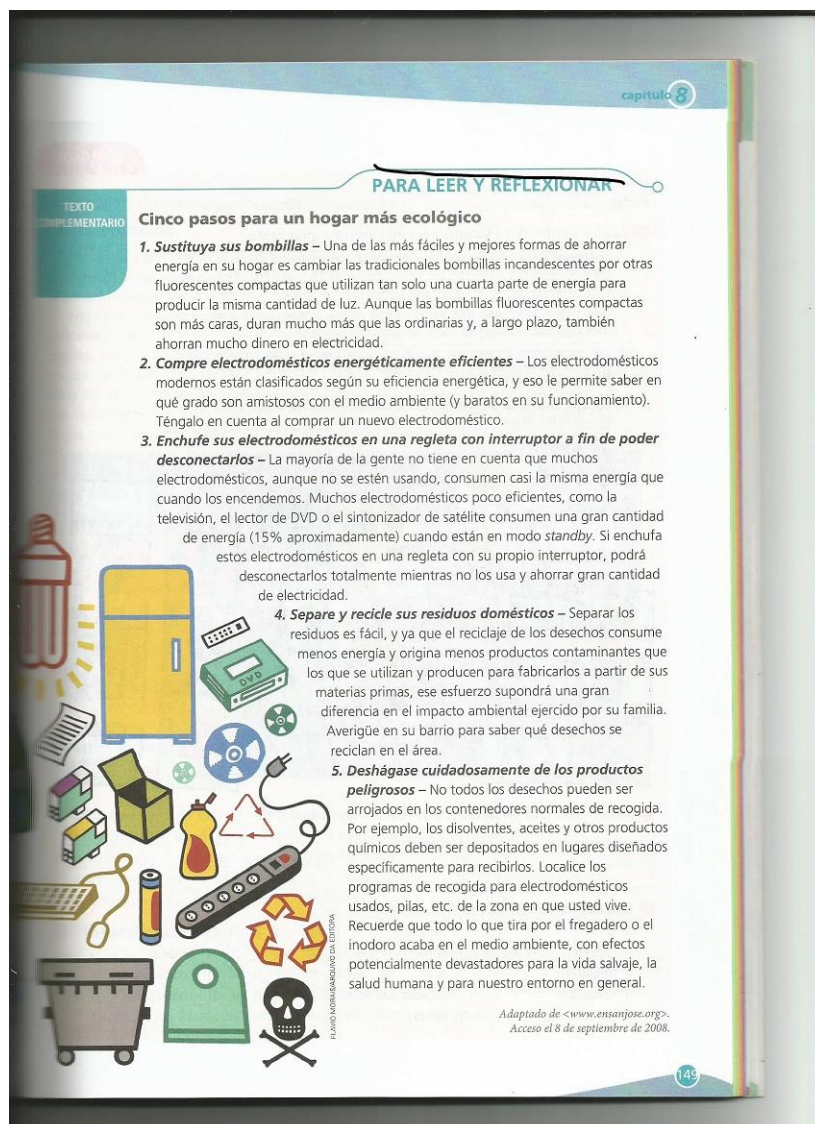


Figura 9: Livro Síntesis, Vol. 1, pág. 149

O livro 2 também traz vários aportes culturais, como o da pág. 15 (Fig. 10), com um texto de Júlio Cortázar, que trata de costumes de diferentes povos em relação a viagens. O professor pode aproveitar para falar do grande autor, além de abordar questões culturais referentes ao assunto, não somente do mundo hispânico, mas pode-se aproveitar o momento para falar de povos nômades, dos ciganos, que apesar de não serem de origem hispânica, fazem parte da história da Espanha, além de também convivermos com ciganos aqui em Sergipe. Será que os daqui vivem da mesma forma que os de lá? Os ciganos eram um povo nômade? Ainda o são? São assuntos assim que chamam a atenção para o que nos é diferente, pois não é costume ver ciganos nas escolas em Sergipe. É até uma forma de desmistificar as crenças negativas que

se tem acerca desse povo tão antigo e rico em sua cultura. Ou seja, o livro traz assuntos que podem transformar-se em vários outros e incitar debates acerca de questões tão variadas sobre cultura.

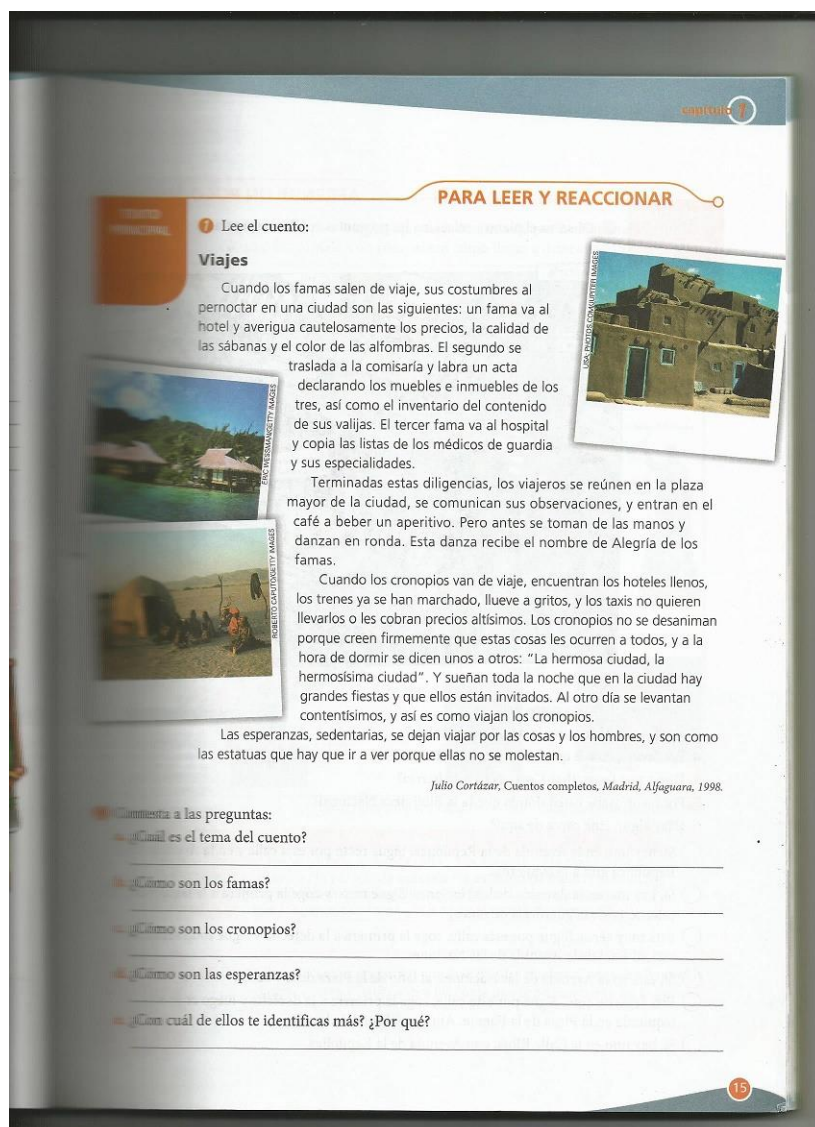


Figura 10: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 15

Na pág. 37 (Fig. 11) há um texto que fala sobre os direitos e deveres dos jovens. É um tema interessantíssimo, principalmente porque apesar da Organização das Nações Unidas, da UNICEF, muitas crianças e jovens vivem de forma miserável, sem direito à educação e são vítimas de pedófilos e de mutilações, praticadas pelos próprios familiares e apoiados pelo governo, devido a tradições culturais, para nós absurdas. O professor pode aproveitar e trazer um texto que fala de tradições culturais que não respeitam os direitos infantis. Afinal, a interdisciplinaridade faz parte das recomendações dos PCNs, além de ser realmente uma forma interessante e positiva de se trabalhar, envolvendo outras disciplinas.

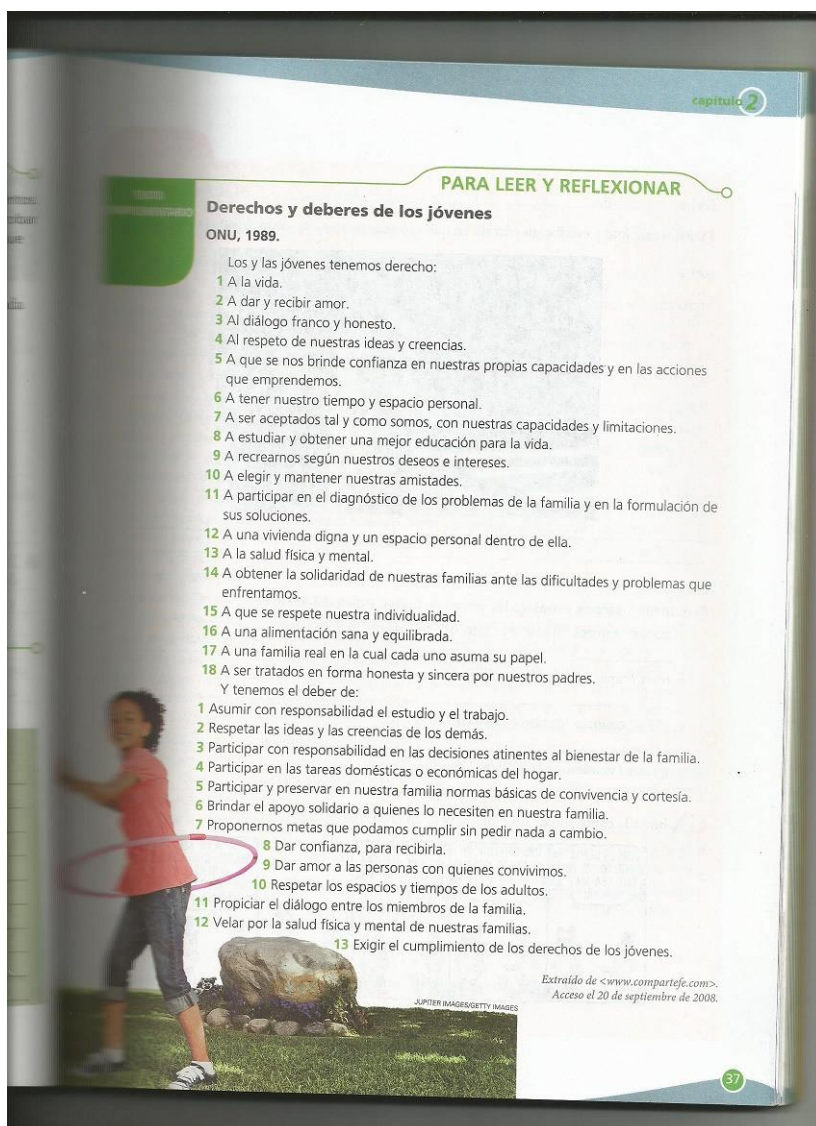


Figura 11: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 37

Na pág. 66 (Fig. 12) há um texto que fala de futebol, mais especificamente sobre o Flamengo, time brasileiro. O texto foi extraído do sítio de internet www.sport.es, o que é bom, pois nos dá uma demonstração de como pensam os espanhóis acerca dos brasileiros, tomando como base o esporte descrito pelo nosso povo como o esporte nacional. E como dizem que o no Brasil existe a cultura do futebol, e praticamente todos ouvem falar nesse esporte, é um tema fácil de ser discutido, pois é de conhecimento geral. Mas, principalmente porque traz o olhar do outro sobre nós.

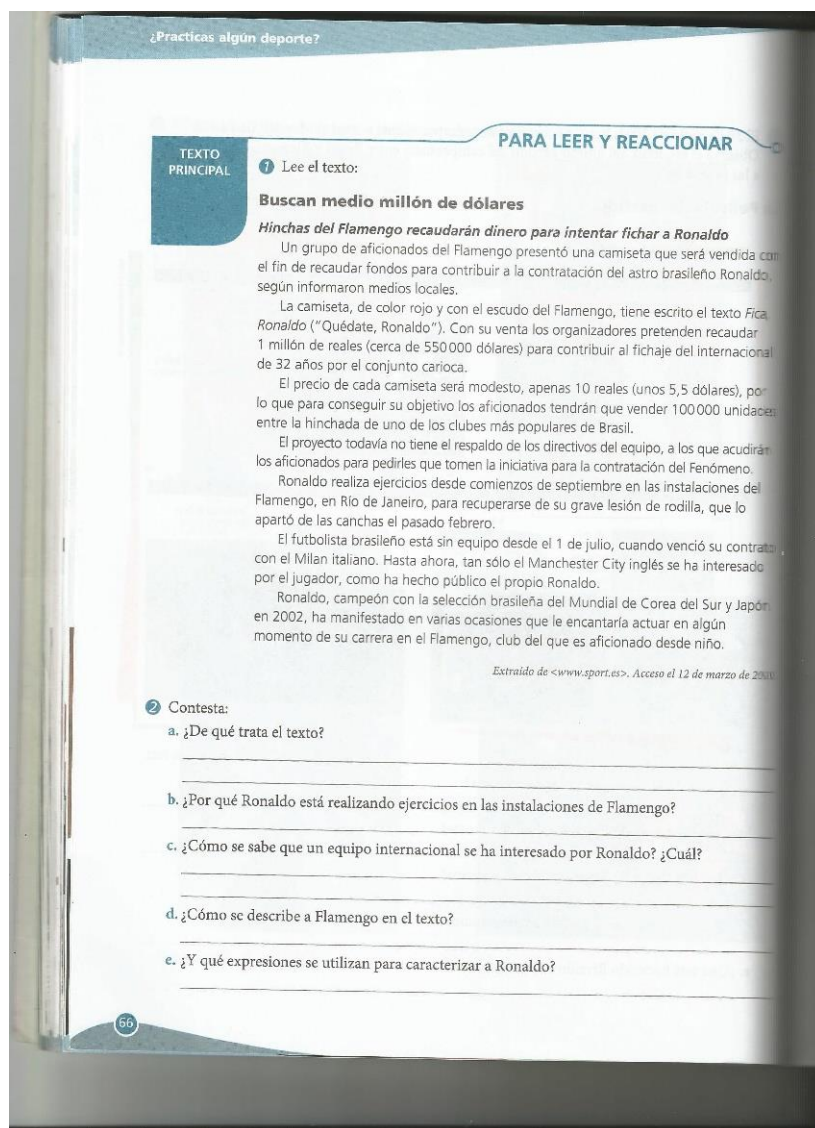


Figura 12: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 66

As páginas 121 (Fig. 13) e 122 (Fig. 14) falam de festas. O autor utiliza-se de Gaturro, para introduzir o tema, com a festa de aniversário. Em seguida, passa para pequenos textos, extraídos de sítios da internet, o que possibilita ao aluno, caso se interesse pelo tema, buscar depois na rede. E traz várias festas, em sua maioria ligadas à religiosidade, além de fotos mostrando as festas mencionadas, como a festa do dia do trabalho, que é uma data comemorativa de grande parte dos povos. Tema interessante, onde pode ser discutida a cultura religiosa, ou melhor, a variedade religiosa e cultural de alguns países hispânicos, o que nos faz perceber a variedade religiosa que faz parte da cultura do nosso próprio país.

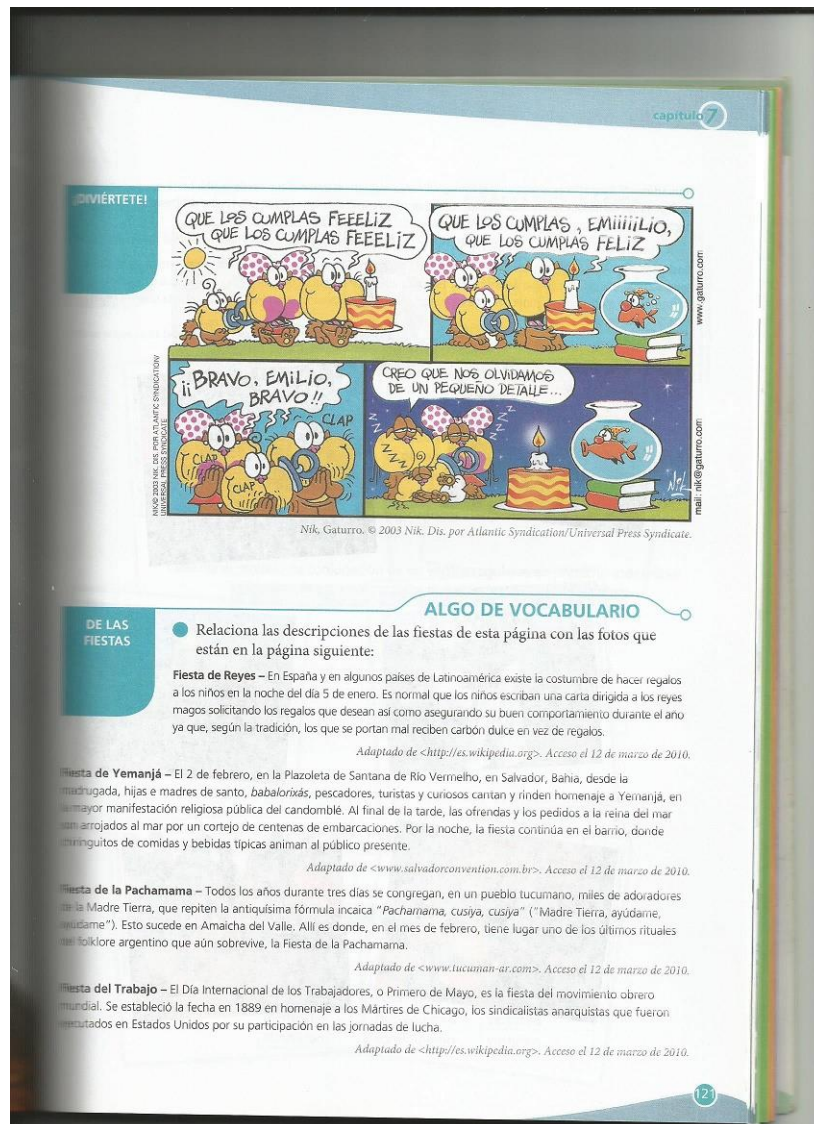


Figura 13: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 121



Figura 14: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 122

O terceiro livro já começa trazendo à pauta um assunto atualíssimo, e que interessa muito aos jovens, que apesar do título, começa com um pequeno texto falando de mensagens eletrônicas, o que faz parte do cotidiano dos jovens brasileiros. O texto está na pág. 7 (Fig. 15). É um bom momento para trazer à tona dados como o de que o Brasil é o segundo país onde mais se usam celulares. E isso não está restrito às classes A ou B, mas a todas. Praticamente não há um só aluno nas escolas públicas que não tenha um celular. Só não encontramos alunos com celular, onde não há torre de alcance, em alguns povoados. Muitas vezes, inclusive, os alunos pedem para fotografar o assunto no quadro ao invés de copiar. Bem, pode-se dizer, então, que o celular faz parte da cultura juvenil brasileira, pois quem não tem, fica por fora das “fofocas” ocorridas na escola e postadas automaticamente nas redes sociais. Portanto, é um assunto que dá para debater com os alunos e comparar com os demais países da língua-alvo.

Caso o professor queira, pode trazer para a discussão textos que tratam do tema, pois o livro não encerra em si o assunto, podendo o professor levar textos para a sala de aula que complemente o assunto abordado no livro.

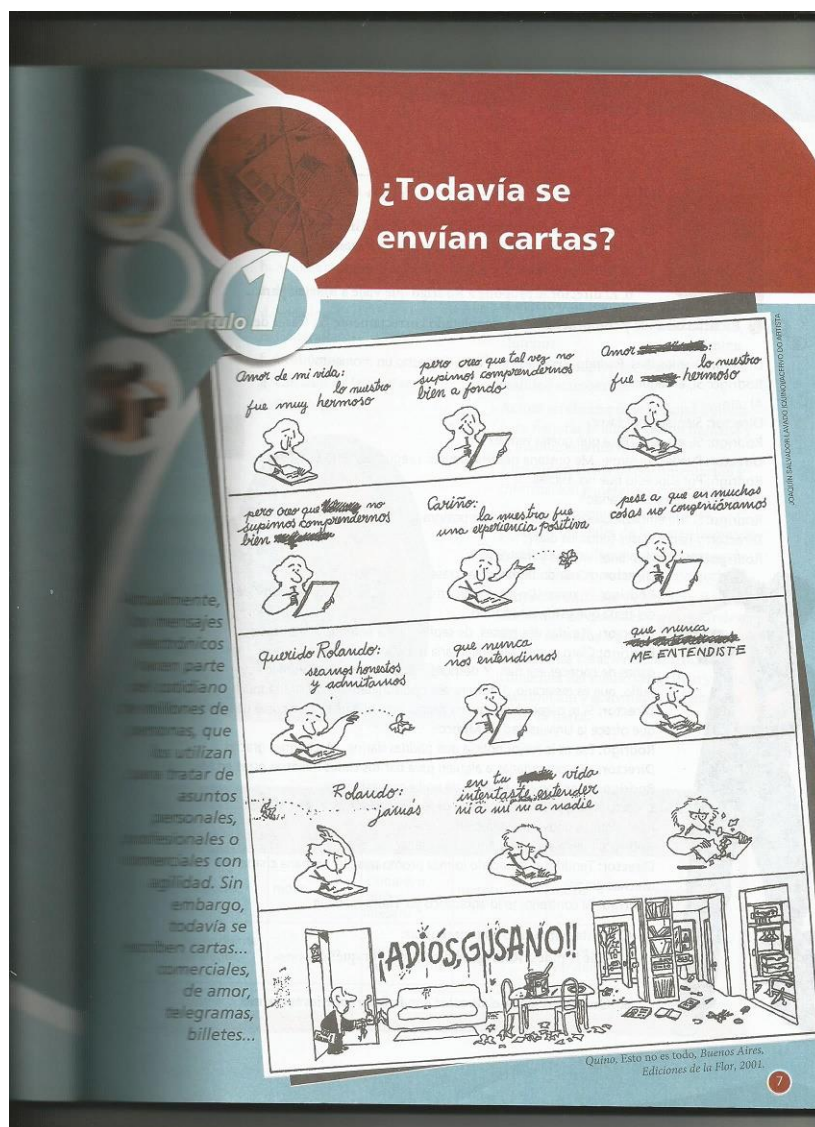


Figura 15: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 7

A pág. 21 (Fig. 8) traz uma discussão sobre o lugar do sobrenome do pai e da mãe. No livro já havia um texto tratando desse assunto, é um texto para tratar essa questão cultural e que nos faz comparar com nosso próprio costume e indagar o porquê dessa querela.

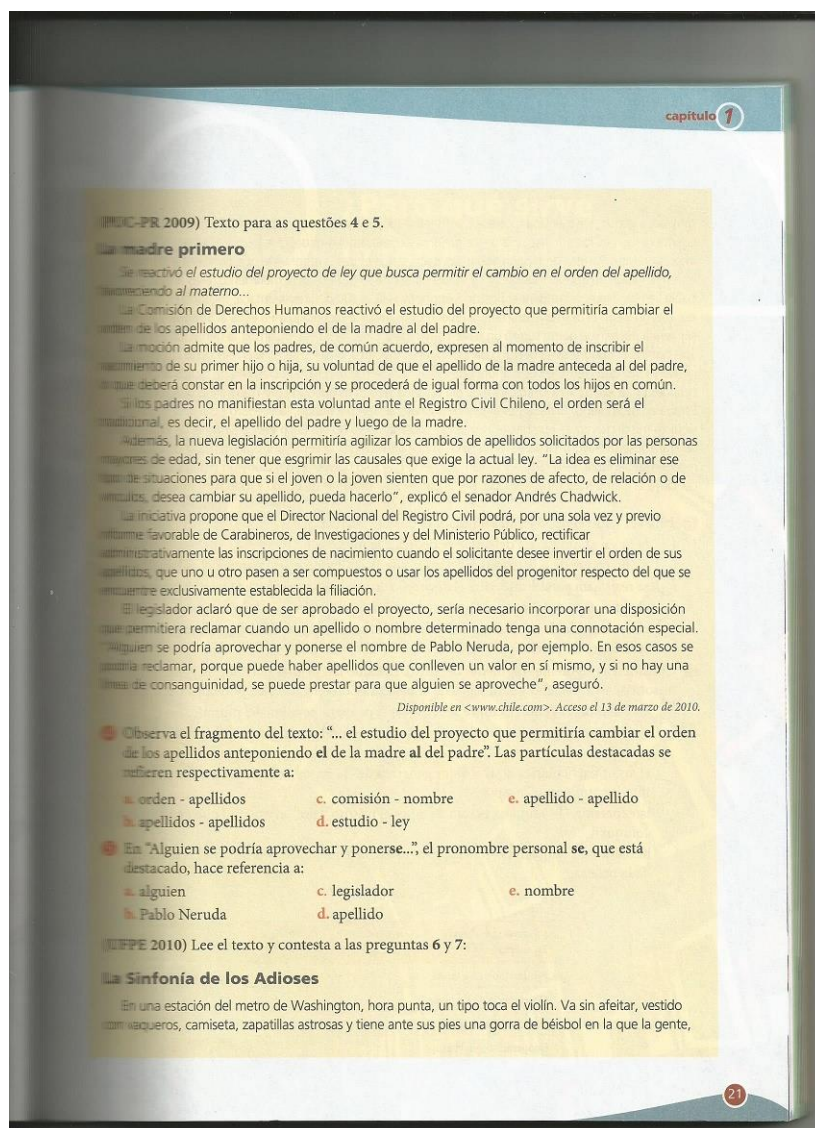


Figura 16: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 21

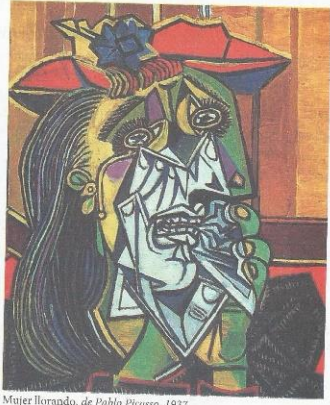
Na pág. 90 (Fig. 17), o livro apresenta um quadro de Picasso e fala de várias tendências. É interessante porque cria-se uma ponte com a matéria de artes, além de fazer com que os alunos possam pesquisar pintores hispânicos famosos e também permite que o professor traga à tona movimentos artístico-culturais brasileiros. As páginas 94 (Fig. 18) e 95 (Fig. 19) trazem o quadro Guernica, de Picasso, momento para se falar de outros quadros famosos, e indagar se os alunos sabem a história por trás do quadro, e falar de seus autores, dando exemplos de outros pintores famosos e pedindo para os alunos pesquisarem.

Arte

DEL ARTE

ALGO DE VOCABULARIO

● Observa esta pintura y di a cuál de las vanguardias descriptas a continuación pertenece.



Mujer llorando, de Pablo Picasso, 1937.

- a. ☐ **EXPRESIONISMO** – Tendencia iniciada en Europa como reacción contra el impresionismo que busca expresar las emociones humanas e interpretar las angustias que caracterizaron el hombre del comienzo del siglo XX.
- b. ☐ **CUBISMO** – Teoría estética que se caracteriza por el empleo o predominancia de formas geométricas. Se desarrolló especialmente en Francia entre 1907 y 1914. Sus figuras más representativas fueron Picasso, Braque, Gris, Léger y Delaunay.
- c. ☐ **FUTURISMO** – Movimiento cuyas orientaciones fueron formuladas en 1909 por el poeta italiano Marinetti. Proclamaba la guerra al pasado, la destrucción de todos los museos, bibliotecas y monumentos clásicos, sustituyéndolos por un dinamismo orientado hacia el futuro. En la pintura, se exaltaba el movimiento veloz de las máquinas.
- d. ☐ **DADAÍSMO** – Fase previa del surrealismo, constituyó la más importante renovación del arte moderno. Ese movimiento, en que se promovía el culto de lo irracional, creció y se desarrolló entre 1915 y 1922. En la pintura se utilizan restos de materiales: madera, cuerda, trozos de tela, periódicos, billetes de autobús, etc.
- e. ☐ **SURREALISMO** – Movimiento que intenta sobrepasar lo real impulsando con automatismo psíquico lo imaginario. André Breton, en 1924, fue el autor del primer manifiesto surrealista. Los principales temas de la pintura surrealista son el sexo, la memoria y el sueño.

90

Figura 17: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 90

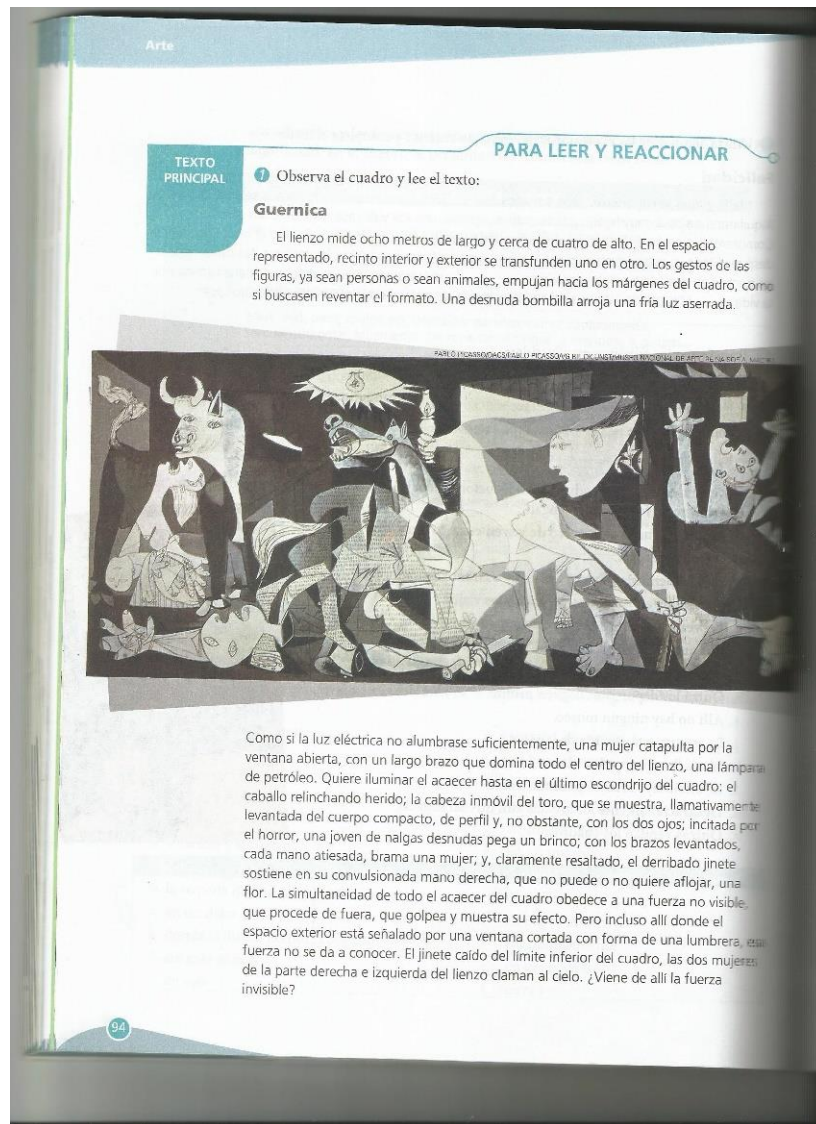


Figura 18: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 94

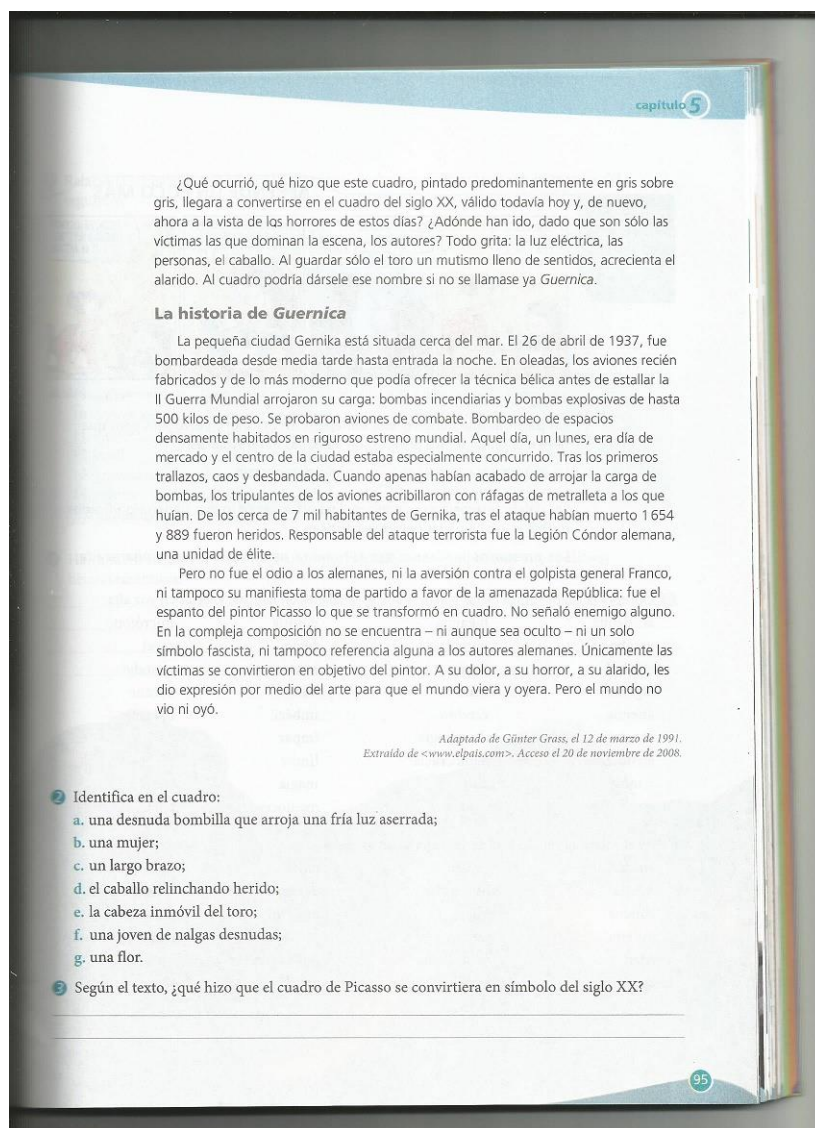


Figura 19: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 95

A pág. 106 (Fig. 20) trata de cinema, e os cartazes já chamam a atenção dos alunos, por ser um gênero textual diferente. Esse assunto geralmente é apreciado pelos jovens e o professor pode abordar vários outros assuntos relacionados a filmes, além de apresentar os diferentes gêneros cinematográficos e envolver os alunos com perguntas sobre que tipo de filme eles gostam. Além de trabalhar a habilidade leitora do aluno, mas fazendo-o raciocinar e relacionar com os cartazes, o que chama muito a atenção, pois o visual atrai bastante os adolescentes. Os filmes são um ótimo recurso para se trabalhar a cultura, pois trazem muitas referências culturais.



Figura 20: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 106

A partir da página 119 (Fig. 21), o livro trata de literatura e arte e traz alguns textos literários e tirinhas para trabalhar com os alunos.



Figura 21: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 119

Interessante a página 142 (Fig. 22), que faz uma brincadeira com contos, romance e fábulas. Além de trabalhar a literatura, o professor pode pedir que os alunos falem de contos, lendas e parlendas brasileiras, e pesquisem o mesmo no mundo hispânico.



Figura 22: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 142

Os capítulos do livro *Síntesis* trabalham por temas (assuntos) e vão desenvolvendo os componentes linguísticos, comunicativos e culturais. Com relação aos elementos culturais, que é o cerne desta pesquisa, o livro traz elementos culturais pertencentes a vários contextos e países diferentes. Traz amostras de textos autênticos, trabalhando, dessa forma, vários tipos e gêneros textuais e assuntos atuais que fazem parte da realidade cultural de muitos países. Percebemos alguns estereótipos culturais, o que esperávamos, como o poema presente no volume 3, página 65 (Fig. 23). Não pelo poema, mas pela imagem do toureiro, já com o título “El Matador”, levado o aluno ao lugar comum do toureiro como símbolo típico da cultura espanhola, como se tal cultura se reduzisse somente a touradas. Porém, ao mesmo tempo, ocorre o contrário, em algumas situações há desmistificação de certos estereótipos como na página 75 do volume 2 (Fig. 24), quando ao invés de apresentar o touro numa tourada ou numa corrida de

touros, atividades espanholas alardearas em livros de espanhol, tenta desfazer essa ideia, dando a entender que a atividade é errada e chamando, através da charge e das perguntas que seguem, os alunos para um debate crítico acerca do dito símbolo cultural daquele país.

capítulo 4


TEXTO PRINCIPAL

7 Lee el poema:

El matador

- Yo soy el matador.
- Yo soy el toro.
- Vengo a matarte.
- Inténtalo, si puedes.
- Me luciré contigo.
- Inténtalo, si puedes.
- Has sido noble en toda la corrida.
- Has toreado bien hasta ahora. Veremos...
- Serás mi gloria de esta tarde. Vamos.
- He dicho que "veremos".
- Oye el silencio de la plaza. Espera.
- Un silencio de muerte.
- Morirás entre palmas y pañuelos.
- ¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?
- El toro muere peleando. Cuádrate.
- Y el matador, a veces.
- ¿Cómo dices?
- Que el matador, a veces, también muere.
- Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.
- El condenado a muerte puede hacerlo.
- La plaza se impacienta.
- Extiende el trapo.
- ¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?
- Con una condición: quiero música. Pídelo.
- Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! Arráncate.
- ¿Qué es eso? No conozco.
- Un pasodoble. El mío.
- Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?
- Antonio Lucas, "El Talabartero".
- Mi matador. Mi nombre es "Poca-pena".
- Ya lo sé. ¡Pero vamos! ¡Aquí, toro!
- Pienso una cosa, ¿sabes?
- Dila pronto. Ya el público protesta.
- Si te enfadas, me callo. No la digo.
- El público no aguarda. Grita, ruge.
- El público qué sabe. Si grita, no me muevo.
- Serás el deshonor de la corrida.
- No me importa. Me llamo "Poca-pena".
- Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.
- ¿Manso yo? ¿"Poca-pena"? Bien me has visto.

PARA LEER Y REACCIONAR




65

Figura 23: Livro Síntesis, Vol. 3, pág. 65

1. Imagina que han descubierto una cascada lindísima y que de pronto se pone de moda visitarla. Invita a unos amigos a que produzcan contigo un cartel con el objetivo de concienciar a los visitantes de la necesidad de preservarla. No se olviden de que "una imagen vale por mil palabras".

2. Ahora observa esta viñeta también publicada en un blog y enseguida contesta a las preguntas que están a continuación:



Extraída de <<http://2.bp.blogspot.com>>. Acceso el 6 de enero de 2010.

3. ¿Cuál es el tema del texto que acabas de leer?

4. ¿Qué elementos gráficos del texto contribuyeron para que contestases la pregunta anterior?

5. En el cómic, padre e hijo toros dialogan. ¿Qué función tiene ese recurso de humanización de los animales en el texto?

6. Piensa en la respuesta que le da el padre toro a su hijo. ¿Qué le está diciendo?

7. ¿Qué piensas sobre actividades tradicionales como las corridas de toros que, para divertir a las personas, atacan animales?

Figura 24: Livro Síntesis, Vol. 2, pág. 75

3.2.2 Do Planejamento

O planejamento anual da disciplina é instrumento básico de qualquer professor, em qualquer disciplina e exigido no início de cada ano letivo. Assim, ao elaborar o planejamento anual da disciplina, o docente traduz em termos concretos e operacionais o que ele fará na sala de aula para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos. No início de cada ano letivo, de acordo com a série, de acordo com a proposta da escola e dentro da realidade nacional e regional. Sendo assim, o professor, em seu planejamento, deverá prever alguns pontos básicos, que seriam:

- Objetivos específicos estabelecidos a partir dos objetivos educacionais.
- Conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos no sentido determinado pelos

objetivos.

- Procedimentos e recursos de ensino que estimulam, orientam e promovem as atividades de aprendizagem.
- Procedimentos de avaliação que possibilitem a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa dos objetivos propostos, cumprindo pelo menos a função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle no processo educacional.

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem, assim, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar como objetivos, conteúdos, métodos, estão recheados de implicações sociais. É por isso que as perguntas essenciais a serem feitas são: O quê, por quê e para quem ensinar. A partir dessas perguntas traçamos os objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Porém, sabemos que o planejamento, por vezes, tem apenas um aspecto político, exigido pela escola, e que muitos professores o preparam por obrigação e de qualquer jeito, muitas vezes copiando os objetivos e conteúdos do livro didático, não correspondendo suas ações em sala de aula com o que foi teoricamente planejado.

Sendo assim, de acordo com a proposta pedagógica da escola, com as crenças e bases teórico-metodológicas de cada professor, comprometimento com a docência, entre outros aspectos, os planejamentos são elaborados.

Nosso objetivo não era, em momento algum, verificar se os professores faziam ou não o planejamento anual, mas, sim, identificar nesses documentos a abordagem de conteúdos culturais trabalhados durante o ano letivo com os alunos. Dessa forma, além dos aspectos concernentes a qualquer planejamento, verificamos os conteúdos culturais abordados e como seriam trabalhados, visto que o cerne do estudo são os elementos culturais trabalhados pelos professores de Língua Espanhola.

Segue, abaixo, descrição dos planejamentos:

Planejamento referente à Instituição 1

O planejamento é basicamente gramatical. Os primeiros e segundos anos trabalham com algum vocabulário e conteúdos gramaticais. O Terceiro ano trabalha textos voltados para

o ENEM. O professor, caso queira trabalhar conteúdos culturais, pode utilizar textos que abordem essa temática, visto que estaria até contribuindo para um melhor desempenho do aluno na disciplina de espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio, tendo em vista que este traz todos os anos cinco questões de espanhol, sendo que a maior parte aborda temas culturais. Portanto, mesmo que o professor tenha interesse em trabalhar somente a gramática nos dois primeiros anos e um ensino com vistas para o ENEM no terceiro ano, precisa inteirar-se acerca de temas culturais hispânicos, pois como dito antes, o ENEM assim o exige, pois se assim não fosse, não abordaria tais temas em suas provas. Ou seja, não dá para o professor, simplesmente, fechar os olhos para o tema Cultura, porém muitos ainda não se aperceberam disso, como o docente da instituição 1.

Planejamento referente à Instituição 2

Enquanto nos passava o planejamento, o professor nos explicou como trabalha os conteúdos culturais através da variedade de textos. Esse planejamento demonstra uma maior preocupação em desenvolver habilidades e competências em seus alunos, incluindo a competência comunicativa e intercultural, já que através de textos, que segundo o professor são variados, como recortes de jornais de vários países, tirinhas da Mafalda, filmes, textos literários, entre outros, são trabalhados durante todo o ano, dando uma ênfase maior a partir do segundo ano letivo. O professor, segundo seu planejamento, tem pretensão de desenvolver, em seus alunos, a interculturalidade através de seminários de cultura hispânica e discussões acerca dos textos trabalhados em sala de aula, que segundo o docente, sempre aborda algum aspecto cultural. Através do planejamento constatamos que o profissional trabalha as competências linguística e comunicativa, dando muita importância ao estudo das variadas culturas do mundo hispânico.

Planejamento referente à Instituição 3

Podemos constatar que o planejamento do profissional de espanhol da Instituição 3 foi baseado no sumário do livro didático Síntesis. Porém, como podemos observar, não constam objetivos, metodologia, instrumentos utilizados nem bibliografia. Não informa nenhuma atividade de cunho cultural a ser desenvolvida pelos alunos durante o ano e nem sequer em algum momento do ano letivo. Caso o profissional não utilize o livro didático, a impressão que nos passa é que o planejamento é baseado no ensino da gramática. Traz algo de vocabulário,

mas não explicita se mostra diferenças de vocabulário entre os países hispânicos. Há apenas um momento em que mostra que se vai trabalhar um texto, no caso uma música, demonstrando que o trabalho com gêneros textuais não é explorado; em algum momento aborda culinária, o que é mais do que comum ser abordado no ensino de línguas, e talvez seja um momento onde o professor possa trabalhar mostrando a comida como elemento de diferenças culturais, comparando pratos de vários países e com nossa própria culinária. Mas isso é apenas especulação, pois no planejamento não define como os conteúdos serão trabalhados. Ou seja, é um planejamento basicamente de conteúdo léxico e gramatical, sem exploração alguma de elementos culturais.

O planejamento do segundo ano é muito parecido com o primeiro em relação à ênfase dada à gramática, mas pode-se destacar alguns momentos onde o professor poderia trabalhar conteúdos culturais e de forma crítica com seus alunos, que é justamente o título do primeiro e segundo capítulos, assim denominados: ¿Cómo es la ciudad donde vives? / ¿Cuáles son sus derechos y deberes?

A partir deste ponto se poderia trabalhar vários aspectos da cidade, explorando aspectos da comunidade à qual pertence a escola ou às comunidades às quais pertencem os alunos e contrastando com cidades hispânicas distintas, mostrando suas semelhanças e diferenças. E no que se refere ao segundo título, dá mais espaço ainda para trabalhar de forma crítica os direitos e deveres na condição de estudantes, enquanto cidadãos, fazendo com que o aluno volte-se para si e perceba-se, enquanto cidadão, com direitos e deveres a cumprir. No restante do planejamento do segundo ano não vemos nada culturalmente relevante para o professor trabalhar, não o percebemos dando espaço para se trabalhar aspectos culturais, apenas pretextos para se trabalhar a gramática. Com relação aos gêneros textuais, praticamente não existem.

No planejamento do terceiro ano, que começa com o título ¿Todavía se envían cartas? / ¿Para que sirve la red? percebemos um tema interessante para um debate acerca de um assunto que envolve a todos, que são as novas tecnologias, como a internet. Pois, muitos alunos tentam manter contatos com pessoas de outros países e sempre surge algum tipo de estranhamento a partir das “conversas”, o que geralmente tem a ver com costumes. Traz também um gênero textual diferente, a publicidade, que é uma forma que o professor tem para trabalhar diferentes culturas através de textos publicitários. Porém, pensamos que, no geral, não é um planejamento com um enfoque cultural. Como forma de trabalhar a interculturalidade, o professor propõe uma mostra cultural que, segundo ele, trabalhará as diferentes culturas presentes no mundo hispânico

3.2.3 Das aulas

Três aulas foram observadas. Para tal, utilizamos uma guia de observação, ademais de algumas anotações tomadas no decorrer das aulas. Estas serão descritas e analisadas. Os parâmetros seguidos foram os que estão de acordo com uma abordagem comunicativa, como citado nos capítulos anteriores, onde o professor dá espaço para que o aluno possa se expressar, e o professor é um mediador entre o aprendiz e o aprendizado, não o detentor absoluto do conhecimento. Além disso, o cerne da pesquisa são os conteúdos culturais abordados, porém, não poderíamos deixar de observar o contexto onde se deram as aulas, como as condições das salas de aula, a quantidade de alunos, preparação prévia da aula (plano de aula), domínio do conteúdo pelo professor, interação entre o grupo e entre professor-aluno, coerência, domínio de turma, linguagem adequada e adequação do conteúdo à idade dos alunos, material didático utilizado, recursos disponíveis, conformidade com o planejamento anual de curso, mesmo sabendo que o planejamento não é um documento que precisa ser seguido à risca, mas uma guia para o professor planejar suas aulas de acordo com os temas propostos e política pedagógica da escola.

Aula da Instituição 1

A aula ocorreu numa escola no bairro Siqueira Campos, no turno vespertino, no dia 5 de novembro. A escola possui 28 turmas, das quais três não têm professor de espanhol. O professor tem na escola 25 turmas distribuídas nos turnos matutino e vespertino. A escola possui quadra, sala de vídeo e biblioteca. Há algumas pessoas trabalhando nos serviços gerais e na secretaria, assim como na biblioteca, o que possibilita o acesso dos alunos à mesma. A aula começou às 13:00h. Porém, como é permitido ao aluno entrar até às 13:15h, muitos alunos entraram depois, interrompendo o curso da aula em vários momentos. A turma era o 3º C. A sala tinha 34 alunos e apenas um ventilador, o que tornava o ambiente muito quente e foi motivo de reclamações durante toda a aula. O professor começou fazendo a chamada. Depois pediu que os alunos abrissem uma apostila que vinham utilizando desde o início do segundo semestre, com vários textos e perguntas no formato da prova do ENEM. Cada texto era lido em voz baixa pelos alunos. O professor, antes de dar a resposta, perguntava sobre o que se tratava o texto, se aquele assunto era conhecido pelos alunos. Um dos textos tratava de uma dança peruana e o professor falou de outras danças típicas de outros países hispânicos e perguntou aos alunos

sobre algumas danças brasileiras, os quais deram alguns exemplos. Antes de passar ao texto seguinte, o professor incitou os alunos a discutirem sobre o tema, mas como o tempo de aula é curto, ele permitiu que apenas um aluno falasse. Em seguida passou ao texto seguinte. Antes da aula terminar, pediu que os alunos tentassem responder algumas questões em casa para que eles aproveitassem melhor o tempo, discutindo cada uma.

Aula da Instituição 2

A segunda aula observada ocorreu numa escola situada no bairro São José. Esta possui 34 salas de aula, sendo que no turno matutino conta com 34 turmas distribuídas do nono ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Conta apenas com um técnico administrativo, o que dificulta o acesso a informações, tanto do público em geral como dos docentes e discentes. Há uma sala de línguas, que não é utilizada por falta de material e de funcionários. Há um laboratório de química, funcional, uma biblioteca, que passa grande parte do dia fechada, por falta de pessoal. O turno vespertino conta com 25 turmas. A aula observada deu-se nesse período. O professor tem 25 turmas na escola, e dispõe de 50 minutos de aula por semana para cada turma, totalizando 40 horas-aulas anuais por turma. Tendo 25 diários para manter em dia e 849 alunos. O docente leciona desde o nono ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio. Como a escola tem capacidade para muitos alunos, e é uma escola próxima ao centro da cidade, a totalidade de alunos é composta por pessoas de várias comunidades, desde bairros adjacentes a várias cidades da Grande Aracaju, como também de outros municípios mais distantes, sendo, portanto, formado por um grupo muito heterogêneo.

A aula começou às 14:00h, do dia 06 de novembro de 2013, na turma do 2º B. A sala de aula continha 38 alunos. O professor distribuiu um texto em espanhol cujo título era “Las Fallas”, e pediu que os alunos lessem o primeiro capítulo em voz baixa. Em seguida pediu que um aluno lesse em voz alta. Depois perguntou o que os alunos haviam entendido naquele parágrafo e disseram que nada. O professor pediu que lessem o restante e respondessem às perguntas que havia abaixo do texto. Depois de 15 minutos o professor leu o texto em espanhol e perguntou do que se tratava. Alguns alunos disseram que o texto falava sobre uma celebração, uma festa no dia de um santo padroeiro. O professor, então conferiu as respostas, para em seguida traduzir o texto para o português em voz alta. Depois perguntou aos alunos se conheciam algo parecido com aquilo no Brasil e alguns disseram que sim, e falaram dos bonecos de Olinda. Também perguntou se a festa relacionada aos bonecos, em Olinda, ocorria em uma data específica, em alguma festividade, e disseram que sim, no carnaval. Então, o

professor falou sobre o costume de se fazer aquela festa em determinada região da Espanha e disse que por mais diferentes que os países sejam culturalmente, sempre têm algo em comum em suas tradições e que por mais que nos pareça estranho, temos algo parecido no Brasil. Ao final, pediu que os alunos pesquisassem algumas festividades culturais em outros países hispânicos e trouxessem para a aula seguinte, na qual começariam com o assunto “Los posesivos”, que seriam extraídos do texto que tinham em mãos, portanto que o trouxessem para a próxima aula. Durante a aula, as duas portas da sala foram fechadas para conter o barulho que vinha do corredor, proveniente dos alunos que estavam sem aula. Por conta disso, a sala de aula estava muito quente e muitos alunos reclamavam do calor, inclusive o professor. A aula foi muito corrida, pois o professor disse que só dispunha de 50 minutos.

Aula da Instituição 3

A aula ocorreu no dia 7 de novembro de 2013, no 1º F, no turno vespertino. A aula foi sobre verbos regulares. O professor montou uma tabela no quadro com três verbos regulares, o primeiro pertencente à primeira conjugação, o segundo verbo foi da segunda conjugação e o terceiro correspondia à terceira conjugação. Em seguida, esperou os alunos copiarem e explicou como se conjugavam os verbos regulares no presente do indicativo. Depois pediu que os alunos conjugassem alguns verbos e passou um exercício no quadro, onde os alunos preencheriam as lacunas com os verbos correspondentes. Em seguida, para casa, o professor pediu que respondessem as questões do livro didático referentes ao assunto dado em aula, para posterior correção na aula seguinte. O exercício valeria ponto e o aluno que não fizesse perderia alguma pontuação. O professor disse usar o livro didático apenas para explicar o conteúdo gramatical e fazer os exercícios correspondentes aos mesmos. Ele não usa os textos do livro e nem outros quaisquer, segundo ele por não haver tempo hábil para isso. Além de que, segundo o mesmo, os alunos só se comportam quando o assunto é sobre gramática, pois como não sabem, temem tirar nota baixa, então essa seria, também, uma forma de controlar a turma. Além disso, disse que não conhecia a diversidade cultural de tantos países para atrever-se a falar sobre o assunto. Em seguida, afirmou que elementos culturais não tinham nada a ver com o ensino de língua, que este tinha a ver somente com as estruturas gramaticais. E foi além, afirmou que os professores que diziam que trabalhavam conteúdos gramaticais mentiam, que colocavam no planejamento anual só para constar, pois cultura no ensino de línguas estrangeiras era moda e para não parecerem alheios a isso, mentiam.

Assim se deram as três aulas observadas. A partir das observações das mesmas fizemos a análise a seguir:

Na primeira aula observada, vimos que a metodologia do professor era voltada para a leitura de textos, tomando como referência o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os alunos, segundo o professor, estavam sendo preparados para o exame e, portanto, era trabalhada a habilidade leitora, com traduções e memorização de vocabulário. Porém, podemos notar que nos últimos anos, os textos trazidos no ENEM, no que tange à Língua Espanhola, tratam quase sempre de questões culturais, ou seja, o aluno, para saber responder a algumas questões, não necessita apenas saber o vocabulário da língua em questão, mas tem que ter um conhecimento de mundo, um conhecimento cultural, conhecimento mais amplo, não centralizado no estudo da gramática, como acontecia com o antigo vestibular, que abrangia somente questões gramaticais.

Como podemos constatar, a aula estava de acordo com o planejamento apresentado, voltado para temas gramaticais e interpretação de textos no terceiro ano. Como a aula observada foi justamente em um terceiro ano, o professor trabalhou textos de provas antigas do ENEM. Porém, não se apercebeu ainda da importância de trabalhar os conteúdos culturais com os alunos, principalmente, porque no ENEM sempre há textos que fazem referência a conteúdos culturais. Então, mesmo que o professor faça seu trabalho somente voltado para o exame, sem se preocupar com questões culturais, seria preciso explorar a cultura hispânica para que os alunos tenham um contato prévio com questões culturais com as quais possam se deparar na tal falada prova.

Segundo Cleary (2008, apud Ianuskiewtz, 2012)¹⁵, acredita-se que o estudante, ao entender e refletir sobre a sua própria cultura e seu comportamento, o qual também é culturalmente influenciado, estará mais preparado para compreender a cultura e o comportamento alheio, e assim, criar a base para uma comunicação intercultural bem sucedida.

Assim fez o professor da instituição 2, cuja aula foi centrada num texto que trazia uma festa típica de determinada localidade da Espanha. O professor fez com que os alunos lessem, numa tentativa de desenvolver a habilidade leitora. Para constatar se os mesmos haviam entendido do que se tratava, fez perguntas referentes ao texto. Em seguida, ao fazer a leitura em português, permitiu que esclarecessem dúvidas quanto ao vocabulário e permitiu que os alunos comentassem a respeito do texto, fazendo com que participassem da aula, usando para tal, um

¹⁵ CLEARY, M. **Culture in ELT**. New Routes, São Paulo, n.36, p. 32-33, set. 2008.

tema cultural, levando o aluno a refletir, também, sobre sua própria cultura, o que pode facilitar a compreensão do que se quer passar, pois trazendo o assunto para perto da realidade do alunado, esse é mais facilmente assimilado, além de motivar o estudante a ser um partícipe do processo de ensino-aprendizagem, já que este pensa e opina sobre o assunto a partir, inclusive, de suas próprias experiências e conhecimentos prévios, não ficando preso somente a regras gramaticais.

Ao abordar uma questão cultural em sala de aula, o professor não deixou de abordar o tema gramatical, já que trataria do tema “Los posesivos” na aula seguinte, a partir do texto trabalhado. Ou seja, pode-se, sim, unir cultura e gramática, pode-se, sim, trabalhar habilidades linguísticas, comunicativas, a partir do momento em que é permitido ao aluno falar, comunicar-se em sala de aula, mesmo que seja em língua materna. Aos poucos podem passar a entender o que está escrito em outro idioma, pois leitura é também comunicação e, quem sabe, perdendo o medo de se expressarem, possam mais à frente arriscar-se em pequenas frases em espanhol. Pois, primeiro, há que desmistificar a questão de que língua é somente gramática, pois pode-se aprender uma língua através de textos, de discussões no próprio idioma para depois, quando os alunos dominarem questões básicas de conteúdo gramatical e social, como o uso adequado da língua a lugares e ocasiões, e perderem o medo de se expressarem, talvez possam dar os primeiros passos para tentar comunicar-se, aos poucos, na língua meta.

O professor, também, tenta desenvolver a interculturalidade nos alunos através da multiplicidade cultural existente no mundo hispânico. Pois, repetindo mais uma vez, língua e cultura não se separam.

A aula condizia com o planejamento apresentado pelo professor. Ou seja, o planejamento não foi entregue somente por obrigação, o docente faz uso do mesmo, coordenando suas aulas com o proposto por ele no início do ano letivo. Mostra-se um profissional preocupado com sua prática docente.

Já na última aula o professor da instituição 3, além de ensinar através de tabelas de verbos, fora de qualquer contexto, ainda afirmou categoricamente que língua e cultura não tinham nada a ver, era apenas modismo passageiro. Nem ao menos os textos do livro didático eram utilizados, segundo o mesmo. O planejamento apresentado pelo professor mostra bem a sua atitude em relação ao ensino de línguas, pois o planejamento era apenas uma cópia do sumário do livro didático Sínteses, porém sem constar nenhum objetivo, nem habilidades a serem desenvolvidas, nem bibliografia, nem recursos utilizados, nada. Podemos constatar que o planejamento foi entregue pelo professor apenas para cumprir uma regra da escola. Foi possível também constatar o total desconhecimento, desse professor, acerca dos documentos do

MEC, como os PCNs e OCEMs, assim como de qualquer abordagem que pregue que cultura e língua são indissociáveis. O professor alegou também que a escolha de ensinar somente a gramática, sem apresentar sequer um texto, nem que fosse com o “velho” pretexto de ensinar conteúdos gramaticais, ajudava-o a não perder o controle da turma, escolhendo, assim, ensinar somente a gramática, visto que os alunos, segundo o docente, por desconhecerem o assunto em sua própria língua, tinham medo da dificuldade da gramática espanhola e, por isso, faziam silêncio e ele podia controlá-los. O professor não apresentou nenhum plano de aula e alegou que como só ensina gramática, já tem tudo na cabeça e nem tem tempo para preparar esse “tipo de coisa”, já que dava aula em outra escola, localizada no subúrbio da cidade, para completar sua carga horária no Estado, já que na escola onde a aula foi observada há apenas 18 turmas, e o restante era em outra escola. Além disso, no turno da manhã, este era professor da rede municipal, portanto tinha mais 20 turmas de língua portuguesa. Então, segundo o mesmo, “ele não inventava moda, fazia o que aprendeu a fazer, dar aula de gramática e pronto”.

Portanto, das três aulas observadas, apenas uma abordou os conteúdos culturais. Em outra, o professor apenas citou algo da cultura em virtude de que um dos textos trabalhado em sala de aula havia sido selecionado de uma prova do ENEM, e esta trazia questões referentes à cultura. A menção à cultura dada pelo professor foi superficial, porém, ele ainda fez alguns poucos comentários. Quanto ao terceiro, manteve-se firmemente atado à metodologia tradicional de ensino gramatical.

Dessa forma, concluímos que, seguindo os objetivos perseguidos no início desta dissertação, chegamos a algumas conclusões oriundas da análise dos dados obtidos a partir dos planejamentos, das aulas e do livro didático.

Em relação aos conteúdos culturais abordados no livro didático, esse foi o quesito mais animador, pois em comparação com os livros didáticos de anos atrás, podemos dizer que o *Síntesis* é um livro muito bom. Traz uma grande variedade textual, temas atuais, fotos, mostrando a importância da parte visual, que atrai o aluno, com imagens de festas culturais, de quadros de grandes pintores, abordando a variedade cultural hispânica, explorando sua heterogeneidade e com bem menos estereótipos que os livros mais tradicionais costumam trazer. Um problema sério que constatamos no tratamento dos conteúdos culturais, no LD, foi a extensão de alguns textos, pois numa aula de apenas 50 minutos, não dá para ler, fazer os alunos lerem, analisarem e ainda discutirem o conteúdo textual, menos ainda trazer para o contexto real no qual os alunos estão inseridos. Quando o professor termina a chamada e começa o trabalho numa abordagem comunicativa com os alunos, abordando conteúdos

culturais, abrindo o diálogo para discussões acerca do tema, os 50 minutos de aula já terminaram. Ou seja, fica clara tanto a frustração do docente quanto dos discentes.

Quanto aos conteúdos culturais presentes no planejamento anual da disciplina de Língua Espanhola, a conclusão a que chegamos foi decepcionante, ao constatarmos que dos três planejamentos, somente um trazia o mínimo que um planejamento deve ter, que seriam os objetivos, métodos, ferramentas e habilidades a serem desenvolvidas, além de fazer referência ao trabalho com conteúdos culturais, cerne da nossa pesquisa. Os outros nem mencionavam o assunto, e um outro que mencionava pelo menos uma feira de países hispânicos, era só para constar como abordagem do tema cultura.

O planejamento anual é uma ferramenta básica que o professor se utiliza para programar o desenvolvimento de suas aulas no decorrer do ano letivo. Se o professor não tem um planejamento, infere-se que suas aulas não terão um seguimento lógico, onde cada etapa é um degrau para o próximo assunto abordado. Dessa forma, o professor não planeja suas aulas, logo, essas costumam ser improvisadas. Ou o professor escolhe um tema gramatical e o escreve no quadro, para depois, faltando 10 minutos para a aula terminar, explicar o assunto, pois os alunos praticamente nunca copiam rápido o bastante numa aula de apenas 50 minutos, ou pega o livro didático e segue-o cegamente, sem nada acrescentar, como se neste já contivesse todo e qualquer conhecimento que o professor desejaria passar, sem deixar opções para nada além do que lá está. Isso, quando o aluno leva o livro, o que em nossas visitas às instituições ficou claro que é algo que ocorre esporadicamente, geralmente quando forçados pelo professor, que ameaça puni-los com cortes de pontos e expulsões de sala de aula.

Diante dessa realidade, onde somente um parecia um planejamento dentro das normas mínimas de um planejamento escolar, deduzimos que ou os professores não sabem fazer planejamentos ou não se importam com eles. As duas questões são inquietantes, pois se não sabem, é porque não aprenderam na graduação e se assim for, há que se fazer uma revisão nas disciplinas de Metodologia de ensino de Língua Espanhola e/ou na de Estágio Supervisionado. Já os que não querem fazer, mesmo sabendo, é ainda pior a questão, pois demonstra o total desinteresse pelo bom desenvolvimento de seu trabalho na condição de professor. Portanto, em relação aos conteúdos culturais nos planejamentos, diante do que vimos, acreditamos que poucos são os que devem abordá-los.

Quanto aos conteúdos abordados em sala de aula e de que maneira isso ocorre, podemos perceber que as aulas, em sua maioria, ainda se dão dentro de um enfoque gramatical, deixando de lado as quatro habilidades mínimas e completamente fora de um contexto comunicativo. Percebemos que as salas são cheias, o que dificulta praticar a oralidade, o que é

imprescindível para uma aula numa abordagem comunicativa, pois como alguém vai comunicar algo se ninguém pode falar? Constatamos que há professores que temem perder o controle de sala, esse seria, então, um dos motivos pelos quais ainda se insiste numa metodologia totalmente voltada para o ensino da gramática. Os conteúdos culturais são pouco ou quase nunca abordados. Os problemas percebidos são muitos, mas talvez o maior seja o próprio desconhecimento acerca da cultura da língua-alvo. Alguns professores pensam que cultura hispânica é cultura espanhola, e que esta se resume a touradas, paella e dança flamenca, por exemplo, perpetuando estereótipos há tempos enraizados. Ou seja, são professores despreparados, que não têm nem ideia de como abordar esses conteúdos.

Quando seguem o livro didático, ao menos os que trazem conteúdos culturais, muitas vezes se enrolam por não saber responder a perguntas dos alunos como, por exemplo, se determinado costume da Espanha também é praticado na Venezuela. Então, o professor prefere nem se envolver em questões culturais e se convence de que é mais seguro trabalhar a gramática. Alguns ainda alegam que também trabalham textos, quando na verdade o texto levado à sala de aula nem é discutido, sendo utilizado apenas para dali ser retirado o conteúdo gramatical a ser trabalhado naquela aula ou simplesmente para trabalhar o conteúdo cobrado no ENEM, sendo esse professor, muitas vezes parabenizado, pois para a maioria dos pais e das escolas, o que importa não é o uso que o aluno fará da língua em sociedade, mas o resultado no ENEM que, teoricamente, é o que vai garantir sua entrada numa universidade e, conseqüentemente, garantir um futuro melhor, partindo do princípio que o diploma universitário já é garantia de um bom emprego.

Em relação ao desenvolvimento da interculturalidade nos alunos, alguns professores promovem seminários ou feiras culturais, onde abordam temas culturais e são apresentados em sala ou a toda a escola. Porém, não é somente num único momento que se desenvolve a interculturalidade, nos alunos, mesmo porque esses momentos de feiras culturais de países costumam ser recheados de estereótipos. Além disso, não se ensina cultura ou desmistifica-se estereótipos e preconceitos em um único dia, mas os poucos, com a sensibilização do aluno em relação à cultura do outro. Porém, ao menos fazem alguma coisa. É melhor do que os professores que ignoram completamente a cultura, como se essa não fizesse parte da língua.

Portanto, os maiores empecilhos para se trabalhar a Língua Espanhola nas escolas de Aracaju, na rede estadual, principalmente dentro de uma abordagem comunicativa, e onde se pretenda trabalhar conteúdos culturais e desenvolver a interculturalidade, nos alunos, são o tempo muito limitado de aula, o grande número de alunos por sala, a falta de preparo dos

professores, aliada a um descaso pela própria disciplina. Sem contar o descaso dos governos nas esferas federal e estadual, no que tange a uma revisão séria acerca de programas de governo e políticas públicas para o ensino de línguas nas escolas, principalmente ao ensino da língua espanhola, dando a esta o espaço e importância que lhe cabem.

Porém, apesar da decepção diante do quadro que encontramos, esperamos ter contribuído para uma visão geral sobre o ensino de conteúdos culturais e o desenvolvimento da interculturalidade nos alunos do ensino médio, da rede estadual de Aracaju, e que este estudo possa, de alguma forma, ajudar os profissionais da área que desejam trabalhar com temas culturais a entender a realidade em que estão inseridos, na condição de professores de espanhol preocupados com o ensino da língua atrelado à cultura, pois como já mencionamos mais de uma vez, língua e cultura são temas interligados, pois não há língua desprovida de cultura, e toda cultura representa, de alguma forma, a língua. Além de contribuir para chamar a atenção para os problemas encontrados durante a pesquisa, pois estes ajudarão a construir uma visão mais ampla do ensino de Língua Espanhola na rede estadual de Aracaju e consequentemente despertar a atenção dos professores, universidades e dos gestores públicos para a resolução de tais problemas, visando um melhor aproveitamento no ensino do espanhol em nossa capital e, quiçá, no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois do exposto, podemos inferir que há, portanto, que se fazer uma análise profunda sobre a função, os objetivos da língua estrangeira, mais especificamente de língua espanhola nos currículos escolares do ensino médio. Essa revisão deve ser em todas as esferas governamentais. Pois somente a partir daí, pode-se criar condições adequadas para o ensino dessa disciplina, começando por uma avaliação nos currículos de licenciatura em Letras Espanhol, já que o déficit no conhecimento de conteúdos culturais ligados à língua espanhola é visível nos profissionais da área.

Supostamente, a base do professor de línguas estrangeiras para um bom trabalho está em sua graduação, para que este possa, de fato, contribuir para a formação do aluno do ensino médio em relação aos conteúdos linguísticos e culturais, auxiliando os discentes dentro de uma formação cidadã, preparando-os para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho e, principalmente, para a vida numa sociedade cada vez mais multicultural e exigente em termos de conhecimento e manejo social, pois o homem precisa além de conhecer, saber empregar adequadamente esse conhecimento, pois sem isso o conhecimento é órfão num mundo onde a diversidade cultural se faz cada vez mais presente no cotidiano do cidadão atual, inserido num mundo globalizado.

Portanto, é imperativo que se faça uma vasta revisão acerca da formação do professor, das políticas públicas voltadas ao ensino de línguas, das condições de trabalho, do respeito, ou melhor, a falta deste, ao professor, tanto por parte dos gestores públicos quanto do público alvo e dos próprios profissionais, com vistas a melhorar, inclusive, a autoestima desse profissional. Além de condições para que este possa desenvolver plenamente seu trabalho, visto que 50 minutos por semana não são suficientes para ministrar uma aula nos moldes tradicionais, e menos ainda para tentar dar início a um debate em sala de aula, tornando quase impossível desenvolver as habilidades mínimas exigidas no ensino de uma língua estrangeira e muito menos para se discutir cultura, um tema vasto e abrangente, principalmente quando se trata do espanhol, uma língua falada em vinte e dois países, com uma diversidade cultural imensa, tão grande e proporcionalmente inversa à preocupação e respeito dispensados ao ensino desta.

Porém, acreditamos que, de alguma forma, o profissional consciente e preocupado com o ensino de Língua Espanhola atrelada ao ensino de conteúdos culturais, ao ensino voltado para a comunicação ativa da língua pode, sim, tentar introduzir tais conteúdos às aulas e criar atividades voltadas a desenvolver a interculturalidade nos alunos, pois se apenas cruzarmos os

braços, sem tentar começar a mudar os rumos do ensino dessa língua, a mudança, certamente, nunca virá.

Quanto às questões levantadas no final deste estudo, como a formação deficiente do professor, a falta de políticas públicas voltadas para o ensino de línguas, o desrespeito a este profissional, não sendo dispensado à Língua Espanhola, como língua estrangeira, o valor necessário para que se possa obter um resultado minimamente satisfatório com relação aos objetivos almejados com o ensino desta, são questões que poderão ser estudadas posteriormente em outras pesquisas, para que possam contribuir para melhorar o quadro atual do ensino de língua espanhola nas escolas estaduais de Aracaju e do próprio país, assim como do ensino de línguas estrangeiras, de um modo geral.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASTRAIN, R. S. Ética intercultural e pensamento latino-americano. In: SIDEKUM, A. **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.
- BARBOSA, L. M. de A. “Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. In.: Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.) **Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- BASSETTI, M. Z. **A gramática da língua inglesa no ensino público: Implementação de uma proposta pedagógica voltada para a comunicação**. 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BUGEL, T. **Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil**. Actas del XI Congreso Internacional de Asele, Zaragoza, España, septiembre 2000.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In _____, V.M; MOREIRA, A. F.:(orgs). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, Pontes, 2008. p. 13-37
- _____, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CANTONI, M.G.S. **A Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras: Uma preparação para o Ensino Pluricultural, o Caso do Ensino de Língua Italiana**. Dissertação para o Programa de Pós-graduação da Universidade federal do Paraná, 2005. 141 p.
- CARTA CAPITAL: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/nacao-monoglota>
- CESTARO, S.A.M. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. Univ. Fed. do Rio Grande do Norte. Artigo.

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual. Matters Ltda., 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: Edusc, 2002.

ESTÉBANEZ, P. F. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLECHA, R. “Las nuevas desigualdades educativas”, In Castells, A. Comp. **Nuevas perspectivas críticas en Educación**. Paidós. Barcelona. 1984. (p. 57 a 79)

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Revista PerCursos, nº. 1, p. 109-128, 2001.

_____, R. M. “Desafios à educação intercultural no Brasil”. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, p. 45-62 , 2001.

GABRIEL, F.M.S. **Multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Relações Interculturais da Universidade Aberta. Portugal. 2007. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/617/1/LC377.pdf>. Acesso em: 14 /06 /2013.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIGLIO, A. **A compreensão leitora em manuais didáticos de espanhol como língua estrangeira de 1945 a 1990**, Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras-Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Espanhol, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. 2006. Disponível em: http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/DissGiglio.pdf. Acesso em 14/06/2013.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973

GODOI, E. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos XI. São Paulo: Thesaurus, 2001.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, 3: 20-29, 1995.

GONZÁLEZ, N. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o ensino. Espanhol**. Brasília, Ministério de Educação, 2010. p.25-54.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYMES, D.H. **Vers une compétence de communication**. (Col. LAL). Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

Homepage do site Terra: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ciencia-sem-fronteiras-expo-lado-feio-do-ensino-de-idiomas-no-brasil,168d6102e52bd310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

JALIL, S.A. PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

LADO, R. **Introdução à linguística aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1971.

LARAIA, R.B.. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LA TAILLE, Yves LT. Al Piaget, Vigotsky, Wallo. **Teóricos psicogenéticos em discussão**. São Paulo: Sammus Editorial, 1992.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOPES, L.P.M. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.75, n. 179/180//181, p.301-371, jan/dez. 1994.

_____. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. (orgs). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Mercado de Letras, 2003, p. 28-57.

_____. **Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença**. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectiva*.

LINTON, R. **Cultura e Personalidade**. São Paulo, Mestre Jou, 1967.

MARTIN, I.R **Síntesis: Curso de Lengua Española: Ensino Médio**; São Paulo: Ática, 2010. Volume I, II e III.

MATOS, D.C.V.S. **O lugar da leitura em revistas de autoaprendizagem de espanhol**. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. 109 fls.

MARTINEZ, G., **Didática de Línguas Estrangeiras**. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2009

MENDES, E. “A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre- culturas”. In: RTIZ.A, M.A.; DA SILVA, K.A.; (orgs). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: Pontes, 2007. p. 119-139.

_____, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.

MIQUEL LOPEZ, Lourdes (2004), “La subcompetencia sociocultural”. In Sánchez Lobato, J. Gargallo, I. (Dirs.), **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid, SGEL, pp. 511-531

MOHR, A. **Análise do conteúdo de ‘saúde’ em livros didáticos** in: *Ciência & Educação*, v. 6, n. 2, p. 89-106, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n2/02.pdf>. Acesso em: 04 /11 /2013.

Morrow , K. (eds) **Insight from the Common European Framework**. Oxford and New York, Oxford University Press, 2004.

OLIVEIRA, R. Percursos Teóricos para o Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: **Questões de Línguas Estrangeiras, Línguas Estrangeiras em Questão**. SANTANA, G PORTO, M.A., BATISTA, M.L., OLIVEIRA, R.. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Coleção Explorando o ensino. Espanhol**. Brasília, Ministério de Educação, 2010. p. 137- 156.

_____, M. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In: ZIMMERMANN, Rosane Innig e KELLER, Tânia GOELLNER, M. (Orgs.) **Cuestiones de Literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española**. Passo Fundo/RS: UPF, 2007, p.52-70.

RECTOR, M. & NEIVA, E. **Comunicação na era da pós-moderna**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Revista Litteris -Número 9 - Ano 4 Revista Litteris – ISSN: 19837429 n. 9 - março 2012.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLA, A.P.C. **A leitura mediada pelo livro didático e pelo suporte eletrônico em aulas de E/LE**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. Dissertação de Mestrado.

SÁNCHEZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico**. Madrid. SGEL, 1.ª ed. 1993.

_____, A. **LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS. MÉTODOS Y ENFOQUES**. ED. SGEL, MADRID, 2009.

SANTANA, G., “La didáctica de la lengua extranejra como marco configurador de la formación del profesorado”. In: **Questões de Línguas Estrangeiras, Línguas Estrangeiras em Questão**. SANTANA, G., PORTO, M.A., BATISTA, M.L., OLIVEIRA, R., São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

PRABHU, N S. **SECOND LANGUAGE PEDAGOGY**. Oxford University Press, 1987.

SANTOS, E. M. O. **ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL (ACIN): UMA PROPOSTA PARA ENSINAR E APRENDER LINGUA NO DIÁLOGO DE CULTURAS**, Campinas, SP: [S.N.], 2004.

SANTOS, R. L. **O SIGNIFICADO SOCIAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA**. Dissertação apresentada à Universidade do

Grande Rio Professor José de Souza Herdy como parte dos Pré- Requisitos para a obtenção do Título de Mestre no Programa de Pós Graduação em Letras e Ciências Humanas da Unigranrio. 26 de setembro de 2011

SARMENTO, S. **Ensino de cultura na aula de língua estrangeira**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]
 SEDYCIAS, J. O ensino do espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola, 2005. SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2007.

SORIANO, Ramón. **Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo**. Córdoba: Almuzara, 2004.

SILVA. C.S., GOLBI. B.C., SIMÃO. A.A. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método**. 2004.

SILVA, T. T. LOURA, G. L. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

UNESCO (1995). **Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas**. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa.

VAN EK, J. A. Objectives for foreign language learning: Vol. I Scope. Vol. II Levels. Estrasburgo: Conselho da Europa. 1985/86

VALLESCAR PALANCA, D. **Hacia una racionalidad intercultural: Cultura, multiculturalismo e interculturalidad**. 2000. 454 f. Tese (Facultad de Filosofía). Universidad Complutense de Madrid, 2000.

VILAÇA, M. L. C. **Estratégias na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo de caso autobiográfico**. Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 158 fls, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998b.

_____ **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Oxford: Hensele Books. 1999.

ANEXOS

ANEXO 1**Roteiro para Observação de Aula**

Instituição: Data: Série: Turno: N° de alunos:

	Observado	Não observado
01. Ensino da gramática fora de contexto		
02. Aborda conteúdos culturais		
03. Faz referência à cultura do aluno		
04. Apresenta diferenças culturais entre países da língua-alvo		
05. Identifica e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos		
06. Utiliza textos autênticos		
07. Estimula a participação, o interesse e a curiosidade dos alunos pelo assunto abordado		
08. Há diálogo, valorização de saberes, respeito às diferenças, às singularidades		
09. Usa o livro didático		
10. O livro aborda os conteúdos culturais tratados em sala de aula		
11. Apresenta diferenças e semelhanças entre culturas da língua-alvo e da língua materna		

ANEXO 2

Planejamento Anual da Instituição 1

Planejamento Anual do 1º ano do Ensino Médio

Disciplina: Espanhol

Prof.

Conteúdo do 1º bimestre

- Letras e sons do alfabeto espanhol
- Os pronomes pessoais
- Uso dos interrogativos
- Alguns verbos do presente indicativo
- O corpo humano
- Artigos (definidos e indefinidos)
- Substantivos (gênero e número)

Conteúdo do 2º bimestre

- As profissões
- Mais verbos do presente do indicativo
- Os possessivos
- Orações comparativas
- Os dias da semana, os meses do ano e as estações

Conteúdo do 3º bimestre

- O presente do indicativo (verbos irregulares)
- O uso do verbo “gostar”
- Os animais (vocabulário)
- Uso dos intensificadores: muy-mucho

Conteúdo do 4º bimestre

- Verbos reflexivos
- Os números cardinais
- Verbos irregulares do presente indicativo
- A hora
- Uso do gerúndio
- Os números ordinais
- Revisão dos conteúdos essenciais do ano

Avaliação

1. Avaliação individual sempre.
3. Tarefas de casa

ANEXO 3

Planejamento Anual da Instituição 1

Planejamento Anual do 2º ano do Ensino Médio

Disciplina: Espanhol

Prof.

Conteúdo do 1º bimestre

- Formas no personales del verbo
- Leísmo, laísmo y loísmo
- Oraciones coordinadas adversativas
- Participio pasado irregular

Conteúdo do 2º bimestre

- Oraciones subordinadas condicionales
- Formación del Pretérito Imperfecto de subjuntivo
- Formación del condicional simple
- Expresar condición y posibilidad
- Voz pasiva
- Perífrasis verbales

Conteúdo do 3º bimestre

- Verbos de cambio
- Oraciones concesivas
- Repaso de Subjuntivo e Imperativo

Conteúdo do 4º bimestre

- Oraciones subordinadas temporales
- Régimen preposicional
- Los comparativos
- Los superlativos

Avaliação

1. Avaliação individual sempre.
2. Trabalhos solicitados
3. Tarefas de casa

ANEXO 4

Planejamento Anual da Instituição 1

Planejamento Anual do 1º ano do Ensino Médio

Disciplina: Espanhol

Prof.

Conteúdo do 1º bimestre

- Interpretación de Textos

Conteúdo do 2º bimestre

- Interpretación de Textos

Conteúdo do 3º bimestre

- Interpretación de Textos

Conteúdo do 4º bimestre

- Interpretación de Textos

Avaliação

1. Avaliação individual sempre.
2. Trabalhos solicitados
3. Tarefas de casa

ANEXO 5

Planejamento Anual da Instituição 2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE

DIRETORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL

PROFESSORA:

TURMAS: 1º ANO

DISCIPLINA: Língua Espanhola

ANO: 2013

PLANEJAMENTO ANUAL

BIMESTRE	HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	BIBLIOGRAFIA
1º	Reconhecer as letras e saber pronunciá-las; Saber apresentar-se na língua meta; Praticar a compreensão leitora e auditiva; Referir-se aos seres representando-os; Identificar expressões de saudação.	El Alfabeto Presentaciones, Saludos y despedidas; Pronombres Personales Ser, llamarse, vivir y tener	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
2º	Classificar e flexionar os substantivos e adjetivos; Usar os numerais em diversas situações Saber dizer as horas e as datas. Compreender e saber o vocabulário.	Tratamiento formal / informal. Nacionalidades Sustantivos y adjetivos. Días de la semana. Los numerales Las horas Vocabulario: la rutina.	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español

				escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
3º	Determinar ou indeterminar os seres através de artigos; Identificar as cores; Saber falar gostos e preferências; Compreender e saber o vocabulário.	Artículos y contracciones Los colores El verbo gustar Vocabulario: comida, ropa y vestuario.	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
4º	Referenciar os seres, situando-os no tempo e espaço; Expressar o valor da posse; Utilizar adjetivos e pronomes possessivos; Identificar as preposições.	Posesivos Demostrativos; Presente de indicativo Preposiciones Vocabulario: la familia	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.

Assinatura da Coordenação: _____.

Assinatura do (a) Professor (a): _____.

ANEXO 6

Planejamento Anual da Instituição 2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE

DIRETORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL

PROFESSORA:

TURMAS: 1º ANO

PLANEJAMENTO ANUAL

BIMESTRE	HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	BIBLIOGRAFIA
1º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Estabelecer nexos entre orações para diferentes relações de sentido; Fazer referência indefinida a seres, ideias ou situações; Expressar ações de espaço e localização.	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Sintaxe das conjunções; Los indefinidos; Expresiones de localización	Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
2º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Ampliar o estudo sobre verbos;	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Conjugação verbal (Presente de indicativo; Perífrasis de futuro); Vocabulário: expresar opinión;	Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação; Pesquisas em periódicos on-line hispânicos; Músicas	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução Através de aplicação de	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española no ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes.

	Saber expressar opiniões pessoais; Conhecer e saber usar os meios de transporte.	medios de transporte.		avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	ROMANOS; JACIRA. Español Expansión . Vol. único. Ed. FTD.
3º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Diferenciar o uso de muy e mucho; Saber comparar elementos através de grau de igualdade, superioridade e inferioridade.	Interpretação, compreensão e leitura de textos Comparaciones; Conjugação verbal (estar + gerundio; tener + verbo) obligación; pretérito imperfecto); Muy y mucho Vocabulario: deportes	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação; Leitura de textos literários	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Síntesis : curso de lengua española no ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión . Vol. único. Ed. FTD.

Assinatura da Coordenação: _____.

Assinatura do (a) Professor (a): _____.

ANEXO 7

Planejamento Anual da Instituição 2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE

DIRETORIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL

PROFESSORA:

DISCIPLINA: Língua Espanhola

TURMAS: 1º ANO

ANO: 2013

PLANEJAMENTO ANUAL

BIMESTRE	HABILIDADES	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	BIBLIOGRAFIA
1º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Ampliar o estudo sobre verbos; Identificar vocabulário relacionado ao mundo profissional.	Interpretação, compreensão e leitura de textos Conjugação verbal (Condicional Simple, Futuro Imperfecto); Vocabulário: carreras	Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação; Trabalhos de tradução.	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
2º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Construir vozes verbais corretamente; Expressar ações	Interpretação, compreensão e leitura de textos Vozes Verbais; Conjugação verbal (Presente de subjuntivo; Pretérito imperfecto de subjuntivo)	Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação; Pesquisas em periódicos online; Músicas	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Cuantitativa: Trabalhos de tradução Através de aplicação de	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes.

	possíveis, desejos e intenções.			avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
3º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Construir vozes de ordem e pedido; Saber concordar corretamente os termos das orações; Expressar o uso de ser e estar em espanhol.	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Imperativo afirmativo e negativo; Concordância verbal e Nominal; Sintaxe de ser e estar; Vocabulário: consejos y órdenes Arte	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação; Leitura de textos literários.	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas. Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes. ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
4º	Compreender as ideias principais dos textos e a reflexão dos mesmos; Saber reger os termos das orações; Empregar corretamente	Interpretação, compreensão e leitura de textos Regência Verbal e Nominal (Regência preposicional) Pronome complemento	Interpretação, compreensão e leitura de textos; Aulas expositivo-dialogadas; Aula comunicativa; Atividades orais e escritas de fixação e aplicação;	Cumulativa: Através de atividades orais e escritas em sala de aula. Quantitativa: Trabalhos de tradução e pesquisas.	MARTIN, Ivan Rodrigues. Sínteses: curso de lengua española – ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. Diccionario SEÑAS. Ed. Martins Fontes.

	os pronomes complementos; Reconhecer e nomear vocabulário sobre cinema e literatura.	Vocabulário: cinema, literatura.	Seminários sobre cultura hispânica.	Através de aplicação de avaliação escrita e/ou oral ao final do Bimestre.	ROMANOS; JACIRA. Español Expansión. Vol. único. Ed. FTD.
--	--	----------------------------------	-------------------------------------	---	---

Assinatura da Coordenação: _____.

Assinatura do (a) Professor (a): _____.

ANEXO 8

Planejamento Anual da Instituição 3

PLANEJAMENTO ANUAL 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**I UNIDADE**

CAP. 1 E 2: QUIEN SOY / QUIEN ERES

- EL ESPAÑOL EM LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES
- ALFABETO E PRONUNCIACIÓN
- PRESENTACIONES
- VERBOS SER, ESTAR, LLAMARSE, TENER (PRESENTE DE INDICATIVO)
- NACIONALIDADES
- SALUDOS Y PRESENTACIONES
- ECUCHANDO: “PARA TU AMOR (JUANES)”

II UNIDADE

CAP. 3 E 4: QUÉ HACEMOS

- USO DE LOS PRONOMBRES SUJETO
- TRATAMIENTO FORMAL E INFORMAL
- EL VOSEO
- RUTINA
- DÍAS DE LA SEMANA
- LOS NUMERALES
- HORAS
- VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: MI BUENOS AIRES

QUERIDO (Delia María de Césaris e Telma Guimarães)

III UNIDADE

CAP. 5 E 6: QUÉ TE GUSTA / SOMOS LO QUE LLEVAMOS

- LA COMIDA
- LOS ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS
- VERBO GUSTAR
- LA ROPA Y VESTUARIO
- VERBO PREFERIR Y LLEVAR
- VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: MI BUENOS AIRES

QUERIDO (Continuação)

IV UNIDADE

CAP. 7 E 8: CÓMO ES TU FAMILIA / DÓNDE VIVE

- LA FAMILIA
- GÉNERO Y NUMERO
- LOS POSESIVOS
- VIVIENDAS
- LOS DEMOSTRATIVOS
- PRODUCCIÓN TEXTUAL COM IMÁGENES

ANEXO 9

Planejamento Anual da Instituição 3

PLANEJAMENTO ANUAL 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**I UNIDADE**

CAP. 1 E 2: CÓMO ES LA CIUDAD DÓNDE VIVES? / CUÁLES SON SUS DERECHOS Y DEBERES?

- CONJUNCIONES DE COORDINACIÓN
- LOS INDEFINIDOS
- PRESENTE DE INDICATIVO
- FALSOS AMIGOS
- ESCUCHANDO: “UM CAFÉ COM SAL” (LA OREJA DE VAN GOGH)

II UNIDADE

CAP. 5 E 6: QUÉ HACÍAS CUANDO ERAS NIÑO? / NO HAS ESTADO BIEN?

- PRETÉRITO IMPERFECTO
- HACIENDO COMPARACIONES
- USO DE MUY E MUCHO
- PARTICIPIO PASSADO
- PRETÉRITO PERFECTO
- VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: IVÁN, EL TERRIBLE

(Delia María de Césarís e Telma Guimarães)

III UNIDADE

CAP. 3 E 4: VAMOS DE VIAJE? / PRACTICAS ALGÚN DEPORTE?

- VOCABULARIO DE VIAJE
- MEDIOS DE TRANSPORTE
- PERIFRASIS DE FUTURO
- LA PREPOSICIÓN “EN”
- VOCABULARIO DE LOS DEPORTES
- EL FUTURO
- VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: NATURALEZA

AMENAZADA (Ana Isabel Briones)

IV UNIDADE

CAP. 7 E 8: TE GUSTAN LAS FIESTAS? / QUÉ PASARÁ

- PRETÉRITO INDEFINIDO
- EXPRESIONES TEMPORALES
- EL FUTURO IMPERFECTO
- ACENTUACIÓN

VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: NATURALEZA AMENAZADA (Continuação)

ANEXO 10

Planejamento Anual da Instituição 3

PLANEJAMENTO ANUAL 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**I UNIDADE**

CAP. 1 E 2: TODAVÍA SE ENVÍAN CARTAS? / PARA QUÉ SIRVE LA RED?

- CONDICIONAL SIMPLE
- ENVIANDO E-MAIL Y CARTAS
- CARRERAS
- PRESENTE DE SUBJUNTIVO
- ESCUCHANDO: “JUEVES” (LA OREJA DE VAN GOGH)

II UNIDADE

CAP. 5 E 6: ARTE / EL CINE

- ADVERBIOS
- PREPOSICIONES
- LOCUCIONES
- PRODUZINDO ARTE (MOSTRA CULTURAL)

III UNIDADE

CAP. 3 E 4: TE TOCA DEFENDER LA NATURALEZAW / MANDA QUIEN PUEDE, OBDECE QUIEN QUIERE?

- PRETÉRITO IMPERFECTO, PERFECTO
- IMPERATIVO AFIRMATIVO Y NEGATIVO
- EL MEDIO AMBIENTE
- LAS PUBLICIDADES

IV UNIDADE

CAP. 7 E 8: LA LITERATURA Y LA MUSICA / SE TRANSFORMÓ EM PRÍNCIPE EL SAPO?

- PRONOMBRES COMPLEMENTO
- INTERJECCIONES
- VERBOS DE CAMBIO
- LITERATURA Y MÚSICA
- VOCABULÁRIO, LECTURA Y INTERPRETACIÓN: FRENTE AL ESPEJO

(Liani Moraes)